





Pädagogischer Jahresbericht

von

1900.



Im Verein

mit

Freytag, Frisch, Gottschalg, Hanschild, Kornrumpf, Ludwig, Matthias, Opitz, Peter, Rothe, Uhlhorn, Weigeldt, Zimmermann

und mit dem

Archivbureau des Pestalozzianums in Zürich

bearbeitet und herausgegeben

von

Heinrich Scherer,

Schulinspektor in Worms.

Dreiundfünfzigster Jahrgang.

Leipzig.
Friedrich Brandstetter.
1901.

Typograph-Maschinensatz von Oscar Brandstetter in Leipzig.

Inhalts-Verzeichnis.

I. Abteilung.

II. Abteilung.

Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

Verzeichnis der Schriftsteller.

(Seitenzahlen der ersten Abteilung.)

Register der Sammelwerke, Zeitschriften und anonymen Bücher.

I. Pädagogik.

Von

H. Scherer,

Schulinspektor in Worms a/Rh.

I. Ueberſicht über die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswiſſenſchaften.

„Wir leben gegenwärtig zweifellos," ſo ſchreibt Dr. J. Müller in Nr. 1 der Leipziger Illuſtrierten Zeitung von 1901, „in einer Zeit des Uebergangs; nicht die Jahrhundertwende macht es, ſondern die Wandlung der Verhältniſſe, der Niedergang der Flutwellen, die die vergangene Zeit trugen, das Aufſuchen ganz neuer Probleme und Aufgaben, daß der Anbruch des neuen Jahrhunderts ungefähr mit einem neuen Knotenpunkt in der Geſchichte zuſammenfällt." Und ſo ſehen wir auf allen Gebieten der Wiſſenſchaft und Kunſt, des wirtſchaftlichen, ſozialen und politiſchen Lebens Wandlungen und Verſchiebungen in den Zielen und den Mitteln und Wegen zur Erreichung derſelben ſich vorbereiten; nicht der Wille und Ehrgeiz einzelner iſt hier die treibende Kraft, ſondern der Zeitgeiſt, deſſen ausführende Organe die führenden Geiſter ſind. Neben den wirtſchaftlichen und ſozialen ſind es in Deutſchland beſonders die nationalen Verhältniſſe, welche neue Wandlungen erfuhren und wieder neue Bewegungen im geſamten Kulturleben hervorriefen; dieſe ſtehen auch im 20. Jahrhundert im Vordergrunde des Intereſſes. Was Wiſſenſchaft und Kunſt dem deutſchen Volke bieten, das wird es im nationalen Geiſt zu erfaſſen und als Kulturfaktoren im wirtſchaftlichen und ſozialen Leben zu verwenden haben; nur wenn es dieſe Aufgabe richtig erfaßt und löſt, wird es ſeinen Rang unter den Kulturvölkern behaupten können.

Die Errungenſchaften im 19. Jahrhundert ſind auf allen Gebieten des Kulturlebens großartig, beſonders aber auf dem Gebiete der Wiſſenſchaft; aber vieles iſt hier noch Theorie, noch bloßes Wiſſen. Es fehlt noch vielfach an dem Uebertragen des Wiſſens in das Können; wo aber das Können fehlt, da ſchadet das Wiſſen. „Der Menſch iſt nicht, was er ißt, ſondern nur was er verdaut; kann er aber nicht verdauen, ſo geht er an der Nahrungsaufnahme zu Grunde. Unter unſerer gelehrten Bildung iſt die wahre Bildung verkümmert." (Dr. J. Müller.) Die Wiſſenſchaft hat im 19. Jahrhundert überall den realen Boden geſucht und die Spekulation auf das Gebiet verwieſen, wo ſie eine Berechtigung hat; die Wiſſenſchaft muß die feſte Baſis dafür bilden.

In erster Linie sind es die Naturwissenschaften gewesen; nicht mehr Beschreiben, sondern induktives Erkennen ist heute ihr Losungswort. Auf der von ihnen geschaffenen Grundlage haben auch die Geisteswissenschaften, insbesondere die Psychologie, neue Wege eingeschlagen; auch sie wollen aus dem Beschreiben zum induktiven Erkennen gelangen. Die Geisteswissenschaften aber beeinflussen wieder Philosophie, Kunst und Religion. Nach dem Niedergang der Philosophie in der nachhegelschen Zeit, wo sie vom Materialismus fast ganz erdrückt wurde, ist sie seit Fechner, Lotze und Wundt zu neuem Leben erwacht; sie kann nun, auf dem festen Boden der Wissenschaft stehend, nicht mehr in so einseitige Bahnen geraten wie in der Zeit Fichtes, Schellings und Hegels, wenn auch einzelne Versuche dazu gemacht werden. Auch die Kunst stellt sich auf den Boden der Wirklichkeit; sie will vom realen Boden zum Idealismus hinführen. Und endlich kann auch die Religion von dem Zeitgeist nicht unberührt bleiben; sie muß sich abfinden mit den feststehenden Thatsachen und den Buchstabenglauben über Bord werfen. „Wissen und Glauben," sagt Dr. Güttler (An der Schwelle des zwanzigsten Jahrhunderts, München, Beck), „stehen, abstrakt gesprochen, so wenig im Gegensatze, daß vielmehr die religiöse Interpretation der Dinge gerade dort einsetzt, wo uns die empirische im Stiche läßt; obwohl psychologisch verschiedenen Ursprungs, müssen sich dennoch beide Weltbilder im einheitlichen Menschengeiste als in ihrem gemeinsamen Quelle ergänzen." Die Denkarbeit des 19. Jahrhunerts hat „das religiöse Leben nicht nur nicht beeinträchtigt, sondern durch Aufdeckung der Tiefen des menschlichen Geistes individuell gefördert". (Dr. Güttler.) Wissenschaft, Philosophie, Kunst und Religion bleiben aber heute nicht auf die Stube des Gelehrten, den Katheder, die Bühne und die Kanzel beschränkt, sie suchen mit dem Volksleben in Beziehung zu treten, auf die Entwicklung und Gestaltung des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Lebens Einfluß zu gewinnen. Auch hier haben wir im 19. Jahrhundert Großes erreicht; die Weltausstellung in Paris und der Krieg in China haben den Beweis geliefert, daß Deutschland unter den Kulturmächten obenan steht.

Wir stehen aber an der Schwelle des 20. Jahrhunderts mit ganz anderen Aufgaben wie unsere Vorfahren an der Schwelle des 19. standen. Am Ende des 18. Jahrhunderts begegnen wir zwar wie heute dem ernsten Streben nach Aufklärung und Versöhnung; das erste konnte bei dem damaligen Stand der Wissenschaft nur unvollständig befriedigt werden, desto besser aber das zweite. Denn „das Humanitätsideal", sagt Güttler (a. a. O.), „führt mit Ueberbrückung aller Gegensätze zur Einheit, zur religiösen Einheit bei Lessing und Herder, zur ästhetischen Einheit von Sinnlichkeit und Vernunft bei Schiller, zur politischen Einheit des ewigen Friedens bei Kant". Heute kann zwar die Aufklärung durch den ungeheuren Aufschwung der Wissenschaften befriedigt werden; aber zu einer organischen Einheit des Geisteslebens sind wir noch nicht gekommen, sowohl auf dem Gebiete des Erkennens wie auf dem des Fühlens und Wollens. Damit soll nicht gesagt sein, daß diese Einheit im 19. Jahrhundert nicht bei einzelnen Männern zu finden ist; sie gehören aber, wie Goethe, noch mehr zum 18. wie zum 19. Die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts stand unter der mächtigen Einwirkung der Philosophie und Kunst des ausgehenden 18. Jahrhunderts, unter dem Einfluß des Glaubens an die Idee; der Versuch, sich von ihnen aus der Wirklichkeit zu bemächtigen, scheiterte im Jahre 1848. Nun brach die

Philosophie der Idee zusammen, die Wissenschaft warf sie über den Haufen und hatte eine mächtige Entwicklung der Technik zur Folge; allmählich entwickelte sich der Glaube an die Macht, der in der Philosophie von Schopenhauer vertreten, in dem wirtschaftlichen und politischen Leben von Bismarck verkörpert wurde. Daß auch hier wie in der Philosophie einseitige Entwicklungen entstanden, das lehren uns Geschichte und Leben im 19. Jahrhundert; es muß der Ausgleich, die Versöhnung zwischen Idee und Macht, Wissen und Glauben, die organische Einheit in der Philosophie, Ethik und Kunst hergestellt werden, und das ist eine Aufgabe des 20. Jahrhunderts. „Während im 19. Jahrhundert," sagt Dr. Unold (Die wichtigsten Kulturaufgaben des deutschen Volkes im 20. Jahrhundert; Deutsche Stimmen II, Nr. 21), „zumal in seiner zweiten Hälfte, unser deutsches Volk Großartiges und Unvergängliches auf den Kulturgebieten der Wissenschaft, der Technik, des wirtschaftlichen und politischen Lebens geleistet hat; während es seine äußere Einheit geschaffen, seine Volkszahl fast verdreifacht, sein Nationalvermögen versechsfacht, in Großindustrie und Weltverkehr einen ungeahnten Aufschwung genommen hat, wird es dagegen im 20. Jahrhundert, um das innere, seelische Gleichgewicht nicht zu verlieren, wieder an die idealen Bestrebungen des 18. Jahrhunderts anknüpfen müssen." Denn auf dem letzteren Gebiet hat die Entwicklung nicht gleichen Schritt gehalten mit der auf dem ersteren; es muß also in der Zukunft mehr Nachdruck auf die Entwicklung des religiös-sittlichen und nationalen Lebens gelegt werden. Da gilt es zunächst um Beseitigung mächtiger Hindernisse, des Klerikalismus und des Radikalismus; diese müssen mit allen uns zu Gebote stehenden Waffen bekämpft werden, wenn unsere innere Entwicklung die unserer wissenschaftlich-wirtschaftlichen Entwicklung entsprechende Höhe erreichen soll. Das hat man auch in den Kreisen, denen wir die politische, wirtschaftliche und soziale Reformbewegungen im deutschen Reich, das Aufblühen von Wissenschaft und Kunst zu verdanken haben, in den Kreisen des nationalen Liberalismus noch nicht begriffen; man hat auch hier noch nicht begriffen, daß es nicht genügt, dem Menschen Freiheiten im Staats- und Erwerbsleben zu geben, sondern daß man ihn auch zu vernünftiger und sittlicher Benutzung dieser Freiheiten erziehen muß, damit er nicht in die Knechtschaft des Klerikalismus und Radikalismus verfällt. So allein konnte es kommen, daß Klerikalismus und Radikalismus im neuen deutschen Reich so stark wurden, daß sie fast allein dessen Geschicke beherrschen oder seine Existenz ernstlich bedrohen; es ist doch in der That nicht ehrenvoll für unser deutsches Volk, daß die Reichsregierung den Klerikalismus zu Hilfe rufen muß, um sich vor dem Radikalismus zu schützen. Die Entwurzelung der vom Klerikalismus und Radikalismus vertretenen Lebensauffassungen, die der Entwicklung eines religiös-sittlichen und nationalen Lebens hemmend und hindernd entgegenstehen, ist nur möglich durch eine neue Volkserziehung in religiöser und sittlicher Hinsicht; es handelt sich um eine der Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit entsprechende Gestaltung der Religion und einer wissenschaftlich begründeten, national und ideal gerichteten Sittenlehre und um die Verbreitung und Befestigung beider durch eine nationale Schule und eine nationale Kirche.

Nach unserer Ansicht ist es nicht von Vorteil für die Entwicklung unseres Kulturlebens, wenn wir die tiefen Schäden und die falschen Richtungen desselben verkennen und die Hände mit dem Gedanken in

den Schoß legen: Es ist alles in der besten Ordnung, wir sind auf dem rechten Weg und bedürfen keiner Reform; aber ebenso ist es, nach unserer Ansicht, vom Uebel, wenn man unsere Zeit und die Zukunft nur als einen Niedergang betrachtet, der unaufhaltsam ist. Nicht sorglose Zufriedenheit, nicht trostloses Klagen, sondern rastloses Arbeiten an der Verbesserung der Zustände, an der Fortentwicklung des Kulturlebens, das muß unsere Aufgabe sein. Wir müssen zunächst versuchen, die wesentlichen Tendenzen der jüngsten Vergangenheit zu ermitteln und festzuhalten, sowie den kausalen Zusammenhang der Gegenwart mit der Vergangenheit zu erschließen; sodann müssen wir bestrebt sein, von hier aus die Richtung aufzuspüren, in welcher sich unser Kulturleben in der nächsten Zeit bewegen muß, um in Richtung der Vervollkommnung fortzuschreiten, und dadurch den Blick für die Aufgaben der Zukunft zu öffnen und zu schärfen.

Wie die Geschichte der Kunst eine Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis der geistigen Entwicklung ist, ein wesentlicher Teil psychologisch vertiefter Kulturgeschichte, so ist auch die „Geschichte der Pädagogik“ von höchster Bedeutung für die Wissenschaft vom menschlichen Geistesleben; aus ihr ersehen wir, welche erzieherische Einwirkung die ältere Generation auf die jüngere ausgeübt, wie diese Einwirkung unter den verschiedenen Kulturbedingungen verschiedene Formen und Gestalten angenommen hat. Und wie die Kunstgeschichte auf die Entwicklung der Kunst selbst einwirkt, so kann auch die Geschichte der Pädagogik auf die Praxis der Erziehung einwirken; denn sie überliefert „eine Reihe bedeutungsvoller Gesichtspunkte und praktisch erprobter Ideen, eine Reihe von Bildern großer Erzieher und ihrer Wirkungen. Allein sie wird, wieder wie die Kunstgeschichte, immer nur befruchten und anregen, aber niemals unmittelbar vorschreiben und entwerfen können; sie zeigt zunächst nur, was an Erziehungswerten, an Zwecken und Mitteln einmal vorhanden war und wie es zustande kam. Die Frage aber, welche von diesen Werten für den Standpunkt des einzelnen Betrachters, für die Praxis der Erziehung Geltung haben sollen, wird sich immer nur durch eine wesentlich praktische Erörterung des Bildungsziels für jedes Zeitalter besonders lösen lassen; diese praktische und konkrete Erörterung kann weder durch geschichtliche Betrachtung noch durch eine Ableitung aus abstrakten Begriffen ersetzt werden“. (Lehmann.) Deshalb schenkt auch die wissenschaftliche Pädagogik der Geschichte der Pädagogik besondere Aufmerksamkeit; in jedem Jahre werden einzelne Teile ergänzt und vertieft.

Seit einigen Jahren schenkt man auch in den Kreisen, in denen man sonst nicht gern mit der Wissenschaft Bekanntschaft macht, der Geschichte der Pädagogik besondere Aufmerksamkeit; man sucht auch nach Janssens Vorbild die Geschichte dem Zweck anzupassen und dementsprechend zu gestalten. Von besonderem Interesse ist für diese Geschichtsschreiber besonders das Reformationszeitalter; sucht man doch hier die üblen Einflüsse des Protestantismus und mit ihm der freien Wissenschaft auf die Schule nachzuweisen. „Das mühsam aufgerichtete Werk der deutschen Schuleinrichtungen aller Art, die vor der Kirchentrennung floriert hatten, sah Luther mit Schrecken zergehen“, so schreibt die „Kath. Schulz.“; natürlich stützt sie sich dabei auf Janssen. Und wenn man Luthers Verdienste um das Schulwesen nicht leugnen kann, so schiebt man ihm unlautere Motive unter; er wollte, so sagt man, den angerichteten Schaden wieder gut machen. Es ist

daher notwendig, daß man diese Zeit, von wissenschaftlichem und pädagogischem Standpunkt betrachtet, dem Lehrerstand immer wieder vor Augen führt, daß man ihm wieder, gestützt auf wirklich wissenschaftliche Quellen, immer wieder zeigt, wie es mit Wissenschaft und Schule unter der Herrschaft der Kirche aussah und wer die wirkliche Volksschule gegründet hat. Sehr interessant ist in dieser Hinsicht eine Abhandlung von E. Clausen: „Der Kampf zwischen der römischen Kurie und der Wissenschaft im 17. Jahrhundert" (Neue Bahnen 1900, S. 201 ff.). „Mag," so sagt er, „in der Erringung positiver Kenntnisse eine Erziehungsmethode auch das höchste leisten, sie ist und bleibt eitel Tand und wertlos, wenn ihr die freimütige Anerkennung der Wahrheit fehlt, mag die letztere schädlich oder nützlich, moralisch oder unmoralisch in den Augen der breiten Masse erscheinen; ein solches System kann bedingt klare Köpfe und kenntnisreiche Gehirne aus der Schule entlassen, aber ihm fehlt jeder ethische Wert, denn es wird nicht nur, es muß den Charakter verderben". Der Zeit vor der Reformation aber fehlte, von den Bestrebungen Karls d. Gr. abgesehen, sowohl die Idee der allgemeinen Volksbildung und den bestehenden Schulen der nationale Charakter, so daß von einer Volksschule durchaus keine Rede sein kann; „wenn einzelne sogenannte Forscher, wie Deisenberger, Lorenz u. a. mit größter Sicherheit von Volksschulen der behandelten Periode sprechen, so postulieren sie einfach eine solche, ohne sich viel um historische Genauigkeit und wissenschaftliche Begründung zu kümmern, verdienen also kaum ernst genommen zu werden . . . Wie seit der Mitte des 12. Jahrhunderts die Klöster und damit auch ihre Schulen immer mehr von ihrer geistigen Höhe herabsanken und selbst der Adel durchweg weder lesen noch schreiben konnte, so wurden allmählich die deutschen Städte der Ausgangs- und Mittelpunkt aller kulturfördernden Bestrebungen" (Naitsab, Ursprung und erstes Entwicklungsstadium der [städtischen] Volksschule. Neue Bahnen 1900, S. 665 ff.); in ihnen entstanden auch die Anfänge der Volksschulen. Wie die Reformatoren und ihre Gehilfen sich zu der Volksbildung und den Schulen stellen und für sie gewirkt haben, das haben im verflossenen Jahr Dr. Rückert in der Schrift: „Ulrich Zwinglis Ideen zur Erziehung und Bildung" (II. 1. 5.) und Dr. Mühlmann in der Schrift: „Bugenhagen als Schulmann" (II. 1. 6.) eingehend dargelegt. Bugenhagens Schulordnungen bilden nach Mühlmanns Darlegungen einen Fortschritt im Schulwesen gegenüber dem Unterricht der Visitatoren; er betonte die erziehliche Seite des Unterrichts und suchte die soziale Stellung des Lehrers zu heben. Zwinglis Ideen über Erziehung und Bildung schließen sich, „unter immer stärkerem Vorwiegen der religiösen Elemente, allmählich zu dem einen Ziel zusammen: alle menschliche Bethätigung zu erfassen und zu lenken unter dem Gesichtspunkt der göttlichen Allwirksamkeit" (Rückert); er erstrebt eine protestantische Sozialpädagogik im Rahmen der Staatskirche. Er hat keine zusammenhängende Theorie der Pädagogik, kein System dargestellt, sondern seine Ideen immer in engster Beziehung zur Praxis zum Ausdruck gebracht; „das gemeinnützig thätige Christentum ist das eigentümliche Merkmal, das allen seinen Bestrebungen, einschließlich der pädagogischen, anhaftet". (Rückert.) Wenn auch die Reformatoren, wie auch Zwingli, noch vielfach in der Weltanschauung des Mittelalters befangen sind, so lag doch in dem fortschrittlichen und befreienden Geist der Reformation die Gewähr, daß sowohl die neue weltliche Wissenschaft wie die allgemeine Volksbildung mit dem Fort-

schritt der Zeit immer mehr zur Anerkennung und im Leben zur Anwendung kommen würden; daran hat auch Zwingli mitgearbeitet.

Es ist leicht begreiflich, daß sich an der Jahrhundertwende der Blick des Pädagogen zurückwendet zu dem Altmeister der deutschen Volksschulpädagogik, zu Pestalozzi; die alten und bekannten Wahrheiten und Thatsachen seiner Lehre und seines Wirkens werden immer wieder von neuen Gesichtspunkten aus ins Auge gefaßt. Ueber „Pestalozzi als Volkserzieher" bringt die „Deutsche Rundschau" (1900/1901 Nr. 6) eine Abhandlung von Prof. Stein in Bern. „Der entscheidende Wendepunkt in der Umgestaltung der Erziehungsgrundsätze unseres westeuropäisch-amerikanischen Kultursystems" trat nach seiner Ansicht mit Pestalozzi ein; denn er faßt zum erstenmal die Erziehung des Volkes in seinem ganzen Umfang ins Auge. Bei dieser Erziehung dachte er nicht bloß an die Kindererziehung und an die Schule, sondern an alle Volksbildungsmittel, auch an die Gesetzgebung, an das Militär u. s. w.; er ist Sozialpädagoge. Er ist „einer der beredtesten Mitschöpfer des sozialen Bewußtseins", das im 19. Jahrhundert in den sozialen Wissenschaften (Soziologie) und im sozialen Leben zum Ausdruck kommt; „der Mensch war sein erster und letzter Gedanke", „das soziale Wohl und Wehe des Menschen bildet das Alpha und Omega seines gesamten philosophischen Denkens", „der Mensch und seine Kultur ist ihm nicht bloß Ausgangs-, sondern auch Zielpunkt des Denkens", „Bildung zur Menschlichkeit war mein Zweck" sagt er und glaubt an die „Veredelung des Menschengeschlechts". In diesem „sozialen Optimismus, den Pestalozzi als wertvollstes Erbteil des Aufklärungszeitalters in seinen Schriften aufgespeichert und als Morgengabe des 18. Jahrhunderts an das 19. hinterlassen hat, erblicken wir seinen vornehmlichsten Rechtstitel als Sozialpädagogen und Mitschöpfer unseres, an der Hand der Soziologie gereiften sozialen Bewußtseins"; die unmittelbarste Folge des letzteren aber ist das „Erwachen des sozialen Gewissens innerhalb unseres Kultursystems". Diese weiten Gesichtspunkte hat man in der Pädagogik nach Pestalozzi nicht festgehalten; die Anregungen, welche er der Didaktik gegeben, nahmen das von ihm ausgehende Interesse mit der Zeit ganz in Anspruch, woher es kam, daß die Pädagogik immer mehr zur Schulpädagogik, ja eigentlich zur Schuldidaktik zusammenschrumpfte. Auch die neuen Anregungen, die von Diesterweg, Harnisch, Beneke und Herbart ausgingen, haben daran wenig geändert. „Das Große," sagt Dr. Meyer (Der soziale Hintergrund in Pestalozzis Lienhard und Gertrud [II. 1. 13.]), „in ihm ist, bei aller Unzulänglichkeit und Unvollkommenheit seiner Leistungen, seine unendliche Liebe zur Jugend, zu den Armen, zur ganzen Menschheit"; und diese Liebe konnte auch durch alles Mißgeschick, durch allen Undank, alle Enttäuschungen und Demütigungen ihm nicht verkümmert werden, weil er erfüllt war von dem einen Gedanken: „Unser junges Volk muß für die Anforderungen des Lebens besser geschult, und nicht bloß besser geschult, sondern geradezu besser erzogen werden". Denn „Schulung des Geistes durch Wissen und Kenntnisse ist für Pestalozzi durchaus nur eine Seite der Erziehung; nicht nur der Kopf, auch Herz und Hand müssen gleichmäßig gebildet und erzogen werden, vor allem ist die Erziehung zur Arbeit zu pflegen"; er war fest davon überzeugt, daß die Handarbeit ein wichtiges Erziehungs- und Bildungsmittel sei und suchte sie daher in allen von ihm geleiteten Anstalten durchzuführen und ein ABC der Fertigkeit aufzufinden. Drei Ideale Pestalozzis:

Rettung der Verwahrlosten, Veredelung des Familienlebens und Hebung der Volkserziehung sind wert, daß wir sie in das neue Jahrhundert mit hinübernehmen.

In pestalozzischem Geiste haben Harnisch und Diesterweg die Pädagogik weiter ausgebaut; jener in streng kirchlichem, dieser in liberalem Sinne. Die Reaktion, die in den fünfziger Jahren zur Herrschaft kam, konnte nur eine Pädagogik von streng kirchlichem Gepräge brauchen; der evangelische Palmer und der katholische Kellner erhielten die Herrschaft, geduldet wurde auch Gräfe. Als die neue Aera begann, wurde die liberale Pädagogik von Dittes und Kehr in den Volksschullehrerstand gebracht; eine Kompromißpädagogik, welche zwischen der kirchlichen und liberalen zu vermitteln suchte, entstand in den für Seminarien bestimmten Lehrbüchern der Pädagogik von Schumann, Kahle u. a. Die von Beneke geschaffene wissenschaftlich-philosophische Pädagogik fand in Dittes einen würdigen Vertreter; auf Herbarts Schultern standen Ziller, Stoy und Dörpfeld. Einzelne Vertreter der Herbart-Stoy-Zillerschen Pädagogik behaupten, noch heute in dieser die alleinige wissenschaftliche Pädagogik für alle Zeiten und Völker zu besitzen; von anderer Seite wird dies bestritten und nachgewiesen, daß diese Pädagogik heute nicht mehr als auf der Höhe der Wissenschaft stehend, ja als ein wissenschaftliches System der heutigen Pädagogik betrachtet werden kann. Selbst Trüper, der der Herbart-Zillerschen Pädagogik nahesteht, sagt (Dörpfelds Sozialpädagogik, Evang. Schulbl. 1900, H. 5): „Die von Herbart und Ziller ausgegangene pädagogische Bewegung, welche die Charakterstärke der Sittlichkeit auf ihre Fahne schrieb, verengte sich je länger je mehr wieder zu einer Schuldidaktik, namentlich in ihrer Litteratur.“ Und v. Salwürk, der lange Zeit als Herbartianer galt und sich gründlich mit Herbartscher Philosophie und Pädagogik beschäftigt hat, sagt (Päd.-psycholog. Studien v. Dr. Brahn I, 7): „Herbarts Pädagogik steht in einer logisch-notwendigen Verbindung mit dessen psychologischen Prinzipien und Methoden und ist daher in ihrem Grunde unhaltbar geworden. In allem Uebrigen bin ich ein aufrichtiger Verehrer derselben; denn sie enthält außerordentlich vieles, was nicht auf diesem Grunde gewachsen sein muß. Aber sie erfordert durchaus eine scharfe kritische Betrachtung, die Herbart ihr selbst gewünscht hat, und hier tritt uns heute eine zweite Schwierigkeit entgegen. Herbarts Pädagogik ist durch Ziller dogmatisiert, an wichtigen Punkten mit fremden Bestandteilen durchsetzt, da und dort umgedeutet, auch in ihrem systematischen Zusammenhang verschoben worden, und heute gilt in der Schulwelt Zillers Pädagogik fast überall als die Herbartsche. Nun ist aber alles Psychologische bei Ziller nur oberflächlich, so daß seine Darstellung den Blick von den Prinzipien, auf denen jede Pädagogik erbaut werden muß, ablenkt.“ „Man darf in der That behaupten, daß alles Wertvolle in Herbarts Pädagogik nicht auf der Form seines Systems, sondern auf dem Inhalt seiner Anschauungen, vor allem aber auf dem Gefühlsmäßigen beruht, das, allem Rationalismus zum Trotz, doch das Lebenselement seiner Lehre bildet und glücklicherweise oft genug den starren und einengenden Panzer des Systems durchbricht. Man kann von Herbart heute noch lernen und viel lernen, aber nur so, wie man von Plato und Rousseau und all den übrigen Pädagogen und Denkern der Vergangenheit lernt: indem man das morsch gewordene System preisgiebt und sich an die einzelnen großen Gedanken hält, die seinen Lebensinhalt bilden. Eine Blütenlese Herbartscher Gedanken und Anregungen, ganz unsystematisch

nebeneinander gestellt, müßte von hohem Werte und heute noch von bedeutender Wirkung sein. Alles, was an das Schema erinnert, alles, was dem rationalistischen Systematiker eignet, müßte daraus verbannt werden; nur das allgemein Menschliche, das Gefühlsmäßige und unmittelbar Anschauliche dürfte zu Worte kommen. Umgekehrt aber haben es die meisten Anhänger und Fortsetzer Herbarts gemacht. Sie haben sich gerade an das Systematische in seiner Pädagogik gehalten und zumeist einseitig seine Didaktik in den Vordergrund gerückt, die jenen Charakter am ausgeprägtesten trägt; sie haben dieselbe durch Vermischung oder Komplikation sowie durch sonstige Abänderungen weitergebildet, hauptsächlich aber haben sie sich zur Aufgabe gemacht, seine Klassifikationen und Bestimmungen bis ins einzelne hinein auf die verschiedenen Lehrfächer und Stoffe anzuwenden; sie haben die pädagogische Litteratur bis zum Ueberdruß mit den Begriffen analytische und synthetische Methode, Konzentration des Unterrichts und Formalstufen gesättigt, — und doch ist die Frage nicht unberechtigt, was denn eigentlich für die Praxis Neues und Fruchtbares herausgekommen ist. Ich verkenne keinen Augenblick, daß sich in der Litteratur der heutigen Herbartianer Wertvolles, ja Vortreffliches findet: aber ich glaube, es ist kaum in Abrede zu stellen, daß dieses Wertvolle zumeist von Herbarts Gedankenkreise und namentlich von seinem System innerlich unabhängig und auch äußerlich leicht ablösbar ist. Es hängt dies damit zusammen, daß viele, ja die meisten unter den Herbartianern der Gegenwart freieren Richtungen huldigen, als es die Begründer der Bewegung gethan haben; aber diese relative Freiheit zeigt sich doch nur in einer Milderung und Vereinfachung der systematischen Formen, keineswegs darin, daß man sie ganz beiseite läßt und über sie hinweg zu den ursprünglichen Gedankengehalt vorzudringen sucht. Es ist ja gewiß berechtigt, wenn die pädagogische Litteratur, die so leicht Gefahr läuft, sich ins Phrasendreschen oder Gesinnungstrompeten zu verlieren, fest bestimmte sachliche Begriffe sucht, um sich an diesen zu orientieren; es ist begreiflich, wenn diejenigen, die den Wert des Herbartschen Gedankenkreises zu würdigen gelernt haben, ihn nun gerade auch in dem, was ihnen das feste Gerüst desselben erscheint, festzuhalten suchen. Aber es kann ihnen der Vorwurf gleichwohl nicht erspart bleiben, daß sie zwischen den echten und lebendigen Werten in Herbarts Pädagogik und den zwar historisch verständlichen, aber erstarrten und unfruchtbaren Formen nicht immer unterschieden, nicht selten sogar die letzteren an Stelle der ersteren in den Vordergrund gerückt haben. Statt sich damit zu begnügen, aus den Ideen Herbarts allgemeine Gesichtspunkte und Anregungen zu schöpfen, um die Methode der verschiedenen Unterrichtsfächer dadurch zu befruchten und sie zugleich in einem freien und lebendig bewegten Flusse zu erhalten, haben sie gerade im Gegenteil aus seinen Ideen möglichst feste, ja starre Formen abgeleitet, die mit dem Anspruche auftreten, den Unterricht beherrschend zu gestalten; dadurch haben sie eine unlebendige Monotonie hervorgerufen, eine Gleichmäßigkeit des Verfahrens, die weder der Verschiedenheit der Lehrgegenstände noch dem wechselnden Bedürfnis der lebendigen Jugend Genüge leistet. Methoden hat man freilich auf diese Weise zustande gebracht, aber sie sind zumeist von der Art, wie sie Herbart selbst scharf und abfällig charakterisiert, wenn er von der Art des Kleinigkeitsgeistes spricht, die ‚Methoden posaunt, wenn sie neue Spielereien erfunden hat'." (Lehmann, Erziehung und Unterricht [II. 3. 9].)

Die von Herbart-Stoy-Ziller ausgegangene Bewegung beschränkte sich in ihren Arbeiten, hauptsächlich angeregt von Zillers „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht", auf das didaktische Gebiet; infolgedessen trat das Formelle, das schon in dem Aufbau des Seelenlebens auf die Bewegung der Vorstellungen begründet war, in den Vordergrund. Man vergaß, daß die Erziehung doch zunächst immer ein Vererben der von den Voreltern ererbten Kulturgüter ist und diese den Inhalt der Bildung ausmachen; eine reiche und vielseitige Bildung hängt daher in erster Linie von dem Werte des Bildungsstoffes ab und nicht bloß oder auch hauptsächlich von der didaktischen Bearbeitung. Diese darf allerdings auch nicht fehlen; aber sie darf sich nicht, wie das bei den Herbart-Zillerianern häufig der Fall ist, auf den Intellekt und die ihn begleitenden Gefühle und Wallungen beschränken, sondern muß nach Pestalozzis Forderung die harmonische Entfaltung aller Kräfte und Anlagen im Auge haben. In der Theorie war diese Pädagogik auf der Individualpsychologie und Individualethik aufgebaut; sie erhielt daher einen individualistischen Charakter, obwohl Herbart und Ziller durch die Auswahl des Bildungsstoffes der Sozialpädagogik in der Theorie näher kamen, als dies bei Pestalozzi der Fall war. Wie schon oben erwähnt, ist ja Pestalozzis Pädagogik in ihrem Ziel sozial, in der Methode aber individuell; auch bei Herbart-Ziller ist dies der Fall. So ist auch der Erziehung und namentlich der Schulerziehung das soziale Prinzip seit den ältesten Zeiten niemals gänzlich unbekannt gewesen; immer wollte man ja den Zögling für eine Gemeinschaft erziehen, sei dies nun, wie bei Plato, der Staat, oder sei es, wie bei den Kirchenpädagogen, die Kirche. In der Theorie aber ist das soziale Prinzip seit der Aufklärungszeit, namentlich durch Locke und Rousseau, hinter das individuelle zurückgedrängt worden; auch die Jünger Pestalozzis, Herbart und Ziller, haben ihm nicht die rechte Stellung eingeräumt; Dörpfeld dagegen betont im Anschluß an und unter Hinweis auf Schleiermacher (Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung, 2. Aufl., S. 36), „daß die Interessen der Individualität und die Interessen der Sozialität bei der Erziehung unzertrennlich verbunden sind". Er weist darauf hin, daß diese Seite in der pädagogischen Wissenschaft und Praxis noch nicht vollaus ergriffen worden sei, daß es hier mit Einzelbetrachtungen nicht gethan sei, sondern vor allen Dingen die „allgemeine, die Hauptfrage" ausgemacht, „die Grundidee selbst klar und sicher" gestellt werden müsse; das ist für Dörpfeld die Pädagogik im großen Stil. „Zu einer solchen ‚Pädagogik im großen Stil'," sagt Trüper (Evangel. Schulbl.), „hat Dörpfeld viele und wertvolle, ja bahnbrechende Beiträge geliefert; ihr hat er seine ganze Lebensaufgabe gewidmet, und seine didaktischen, psychologischen und ethischen Arbeiten waren nur Bruchstücke derselben, nur Mittel für einen höheren Zweck, der rückwärts jene Mittel wieder auf eine höhere Stufe gehoben hat."

Ein Ueberblick über die Entwicklung des Schulwesens im 19. Jahrhundert zeigt uns gleichfalls mächtige Fortschritte auf diesem Gebiet; die Schulgeschichte ist im verflossenen Jahre um einige Werke bereichert worden, die uns gerade diesen Fortschritt im einzelnen deutlich vor Augen führen. Von besonderem Interesse sind die Lebenserinnerungen des in den Ruhestand getretenen Geh. Oberregierungsrates Dr. K. Schneider (Ein halbes Jahrhundert im Dienst der Kirche und Schule, Berlin, Hertz); das Buch enthält manche recht wertvolle Mitteilungen über die Entwicklung des preußischen Volksschulwesens in den letzten fünfzig

Jahren, allerdings subjektiv gefärbt. Sehr interessant ist auch eine Charakteristik des Kultusministers v. Mühler, die Fürst Bismarck in seinen „Gedanken und Erinnerungen" giebt. „Derselbe," heißt es, „hatte viel Aehnlichkeit mit seinem spätern Nachfolger, Herrn v. Goßler, in der Art, wie er sich geschäftlich gab, nur daß die Energie und die geschäftliche Liebhaberei seiner gescheiten, und wenn sie wollte, liebenswürdigen Frau auf ihn wirkte und er ihrer stärkeren Willenskraft vielleicht unterlag; ich wußte das anfangs nicht aus direkter Wahrnehmung, sondern konnte es nur nach dem Eindruck schließen, den beide Persönlichkeiten mir im Verkehr gemacht hatten. Ich erinnere mich, daß ich schon in Gastein im August 1865 bis zur Unhöflichkeit darauf bestehen mußte, allein mit Herrn v. Mühler über einen königlichen Befehl zu sprechen, ehe es mir gelang, die Frau Ministerin zu bewegen, uns allein zu lassen. Das Vorkommen einer solchen Nötigung hatte seinerseits Bestimmungen zur Folge, die sich bei seiner sachkundigen Behandlung der Dinge auf mein geschäftliches Verhältnis zunächst nicht übertrugen, aber doch die Ergebnisse unseres persönlichen Verkehrs beeinträchtigten. Frau v. Mühler empfing ihre politische Direktion nicht von ihrem Gemahl, sondern von Ihrer Majestät, mit welcher Fühlung zu erhalten sie vor allem bestrebt war. Die Hofluft, die Rangfragen, die äußerliche Kundgebung Allerhöchster Intimität haben nicht selten auf Ministerfrauen einen Einfluß, der sich in der Politik fühlbar macht; die persönliche, der Staatsraison in der Regel zuwiderlaufende Politik der Kaiserin Augusta fand in Frau v. Mühler eine bereitwillige Dienerin, und Herr v. Mühler, wenn auch ein einsichtiger und ehrlicher Beamter, war doch nicht fest genug in seinen Ueberzeugungen, um nicht dem Hausfrieden Konzessionen auf Kosten der Staatspolitik zu machen, wenn es in unauffälliger Weise geschehen konnte." „Wenn ich es nun sicher durchsetzen wollte, nach Bonn zu kommen, so müßte ich jetzt gleich nach Berlin fahren und bei Herrn von Mühler und seiner Gemahlin darum bitten," sagt Dr. K. F. Th. Schneider (II. 1. 28.). Der Tod des früheren preußischen Kultusministers Falk hat die preußische Lehrerschaft an die Thaten dieses Mannes erinnert, der unter den schwierigsten Verhältnissen den Fortschritt im preußischen Schulwesen angebahnt hat; er hatte die Aufgabe, für den Fürsten Bismarck in dem kirchenpolitischen Kampfe die notwendigen geistigen Waffen zu schmieden und zu schärfen. Was er dabei für die Schule erringen konnte, hat er errungen; als er im schulpolitischen Kampfe seine Dienste geleistet hatte, mußte er gehen. Dem König war der „altliberale Radikale" nie sympathisch; während seiner ganzen Amtszeit hat Falk unter diesem Mißtrauen, das von der ihm feindlichen Hofpartei stets genährt wurde, gelitten. Man machte ihn, und auch Bismarck versucht dies in seinen „Gedanken und Erinnerungen", für den ganzen Kulturkampf verantwortlich; hat er in irgend einem Punkte geirrt, so hat er dies, soweit er selbständig handeln konnte, im Dienste einer großen und guten Sache, im Kampf für die Freiheit der Schule und des deutschen Geisteslebens gethan. Durch das Schulaufsichtsgesetz entriß er die Volksschule der Macht der Kirche und gab sie dem Staat zurück; durch die „Allgem. Bestimmungen" gab er ihr ein christlich-staatsbürgerliches Unterrichtsziel und reformierte dementsprechend auch die Lehrerbildung. Seine Nachfolger haben versucht, den preußischen Schulwagen wieder in die alten Geleise zurückzuführen; allein bis heute ist es nicht gelungen, denn Falks Thaten lassen sich so leicht nicht wieder aus der Welt schaffen. Eine Würdigung seiner Verdienste hat R. Wulkow in den Rhein. Blätt. gegeben.

Als Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik hat man seither immer die Psychologie und Ethik betrachtet; auf ihnen und mit ihrer Hilfe wollte man eine wissenschaftliche Pädagogik, ein System aufbauen, d. h. nicht bloß eine Zusammenstellung von Erfahrungen, sondern einen Zusammenhang von Erkenntnissen, aus dem sich auf Grund unumstößlicher Voraussetzungen Gesetze und Normen für die erziehliche Thätigkeit ergeben. Man hat noch in neuer Zeit die Sicherheit der Basis der wissenschaftlichen Pädagogik angezweifelt; man hat darauf hingewiesen, daß es verschiedene ethische und psychologische Systeme giebt, die sich untereinander widersprechen, und noch viele Einzelfragen in beiden Wissenschaften ungelöst sind. Das alles ist richtig, wenn wir an die philosophischen Systeme der Ethik und Psychologie denken; auf sie läßt sich keine einheitliche Theorie der Pädagogik aufbauen, die für Erziehung und Unterricht feste Gesetze und Normen abgeben kann. Allein heute können wir auch die philosophische Ethik und Psychologie nicht mehr zur Basis der wissenschaftlichen Pädagogik machen und brauchen dies auch nicht mehr; denn heute sind es Anthropologie und Soziologie. „Die Pädagogik," sagt Dr. Bergemann (Soziale Pädagogik. II. 3. 10.) mit Recht, „muß durchaus auf dem sicheren Boden des Erfahrungsmäßigen, des Wissens bleiben, wenn sie nicht ins Bodenlose sinken und ihren Anspruch darauf, eine Wissenschaft zu heißen, verlieren soll"; Anthropologie und Soziologie aber sind Erfahrungswissenschaften. Zwar haben auch sie noch mancherlei Lücken aufzuweisen, zwar ist auch hier unser Wissen noch Stückwerk; aber in welcher Wissenschaft wäre es anders? Wenn wir die Anthropologie statt der seither üblichen Psychologie und die Soziologie statt der Ethik setzen, so thun wir das in dem Sinn, daß in der Anthropologie die Psychologie eingeschlossen ist und in der Soziologie die Ethik; aber die wissenschaftliche Pädagogik unserer Zeit kann sich nicht mehr auf Psychologie und Ethik als Hilfswissenschaften beschränken. Die Anthropologie umfaßt neben der Psychologie noch die Physiologie; da aber einerseits die heutige Psychologie mit dieser eng zusammenhängt und anderseits die Erziehung auch das leibliche Leben berücksichtigen muß, so ist die Physiologie neben der Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik anzusehen. Die Ethik aber faßt nur die Beziehungen des Menschen zum Menschen ins Auge, nicht auch die zur Außenwelt und zu Gott. Da aber auch diese Beziehungen im Erziehungsziel berücksichtigt werden müssen, so kann dasselbe nicht mehr von der Ethik, sondern muß von der Soziologie bestimmt werden. „Denn der Zögling muß mit allen Aufgaben des Lebens bekannt und tüchtig gemacht werden, an ihrer Lösung mitzuarbeiten; somit müssen wir uns an eine Wissenschaft wenden, welche das Leben in seiner Totalität untersucht und durchforscht, und das ist eben die Biologie, die Lebenslehre, natürlich im weitesten Sinne des Wortes genommen." (Dr. Bergemann.)

Wenn auch die Hilfswissenschaften der Pädagogik, die Anthropologie und Soziologie, an sich völlig unabhängig von der Philosophie sind und sein sollen, so stehen doch einzelne Zweige derselben, wie die Psychologie, die Logik, Aesthetik und Ethik, in der innigsten Beziehung zu ihr, so daß auch der Pädagoge als solcher sich mit philosophischen Fragen beschäftigen muß; aber er muß dies auch schon darum, um sich eine einheitliche Welt- und Lebensanschauung zu bilden. Im verflossenen Jahr ist der Kampf um eine vernünftige, den heutigen Forderungen der Wissenschaft und Philosophie entsprechende und die Forderungen des Verstandes und des Gemütes befriedigende Welt- und Lebensanschauung

im Anschluß an das Werk des bekannten Biologen, des Professors Dr. Häckel, „Die Welträtsel" (Bonn, Strauß) besonders lebhaft entbrannt und mit scharfen Waffen geführt worden. Häckel vertritt mit aller Schärfe den „Monismus"; er will die ganze Welt, das Natur- und Menschenleben, aus einem einheitlichen Grund, aus einer letzten Ursache erklären und findet diese in der Substanz. Auch die Freunde von Häckel und alle, die ihn als Biologen hochschätzen, werden wohl nicht behaupten wollen, daß ihm die Lösung des Welträtsels gelungen sei; sie werden vielmehr am Ende der Lektüre des Buches in Bezug auf das letzte gemeinsame Prinzip der Welt mit dem Dichter sagen müssen: „Da steh ich nun, ich armer Thor! Und bin so klug als wie zuvor!" Es ist die Aufgabe der Philosophie an der „Wende des Jahrhunderts das festzustellen, was der kommenden Generation nach genauer wissenschaftlicher Erwägung voraussichtlich als ihre Wahrheit gelten wird; sie kann also nur darin bestehen, alle zerstreuten, zuweilen sogar divergierenden Tendenzen eines Zeitalters wie in einem Strahlenbündel zu sammeln". (Dr. Stein, An der Wende des 19. Jahrhunderts; Freiburg, Mohr.) Die Philosophen an der Wende des 19. Jahrhunderts haben wohl noch dieselben Fragen zu lösen wie die am Anfang desselben; aber sie treten ihnen in anderer Einkleidung entgegen und verlangen daher auch eine andere Lösung, resp. den Versuch derselben. „Nicht das Weltdasein, sondern das Menschendasein ist ihr zentrales Problem geworden; der Mensch ist und bleibt das interessanteste Untersuchungsobjekt des Menschen. Die Formen und Gesetze menschlichen Zusammenlebens und Zusammenwirkens, wie sie die Soziologie in ihrem Sein, die Sozialphilosophie in ihrem Werden, die soziale Ethik in ihrem Sollen erfaßt, das sind die Probleme, welche an der Wende des Jahrhunderts die jugendstarken Geister entzünden und zu energievoller Gedankenarbeit entflammen." Die Naturwissenschaft hat das Wirkliche zu ermitteln, die Philosophie das Wahre; ist die Erforschung des Wirklichen erschöpft, so ist die Naturwissenschaft am Ziel; aber die Philosophie gelangt nie dahin, denn die Wahrheit ist unerschöpflich. Wir können sie daher nur suchen und ihr nahekommen, völlig ergründen können wir sie nicht; da aber jede Zeit ihre Wahrheit hat, so hat auch jede Zeit ihre Philosophie. Die Entwicklung der deutschen Philosophie im 19. Jahrhundert liegt zwischen zwei Marksteinen, von denen der eine durch den einseitigen Idealismus, der andere durch den einseitigen Realismus bezeichnet wird; den ersten Markstein bildet „Fichtes Bestimmung des Menschen" (1800), den andern „Häckels Welträtsel" (1900). Fichte hat seine Weltanschauung im Anschluß an Kant aufgebaut; er ist aber im Ausbau auf die schiefe Ebene des einseitigen Idealismus geraten. Häckel schließt ebenso eng an Darwin an; aber auch er ist auf eine schiefe Ebene, auf die des einseitigen Realismus geraten. Die Vermittlung zwischen diesen Gegensätzen in der Welt- und Lebensanschauung, die wir vom 20. Jahrhundert erwarten, muß in den Richtlinien liegen, die uns von Kant und Goethe bezeichnet worden und die schon von Fechner, Lotze, Wundt u. a. eingehalten worden sind.

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts wurde die Philosophie durch die Naturwissenschaft vom Thron gestoßen; sie ist aber nicht verschwunden, denn selbst der Materialismus konnte der philosophischen Spekulation nicht entbehren. Die neuere Philosophie aber hat den rein deduktiven Weg verlassen, weil er zum einseitigen Idealismus (Spiritualismus) führen muß; sie hat auf induktiv-deduktivem Weg den neuen

Ausbau versucht. Sie baut ihre Lehren, soweit sie sich mit dem Menschen beschäftigt, nicht mehr bloß auf der Anthropologie, sondern auch auf der Soziologie auf und hat so neben die Individual- die Sozialphilosophie gestellt. Beide wollen die Gesetze des Lebens erschließen; die Individualphilosophie geht dabei vom Individuum und dessen Betrachtung aus, die Sozialphilosophie dagegen von der menschlichen Gesamtheit. Die hervorragendsten Philosophen unserer Zeit, Paulsen, Wundt und andere, haben ihre Philosophie nach der induktiv-deduktiven Methode aufgebaut; da die Thatsachen der Induktion nicht aus „der Erforschung des eigenen Ich erwachsen, sondern aus der Erforschung ganzer Gattungen, großer zusammenhängender körperlicher, psychischer, organischer und sozialer Gebilde" (Dr. Lyon, Das Pathos der Resonanz), so sind sie aus Individual- zu Sozialphilosophen geworden. Die alte Individualphilosophie, „die", wie Dr. Lyon sagt, „in Nietzsche ihren letzten, am Tiefpunkte der Entwicklung angekommenen Ausläufer von eigenartiger Gestaltung hat", hat sich so mit der Sozialphilosophie vereinigt, ist in sie übergegangen; sie geht vom Boden der Erfahrung, der Thatsachen und der Wirklichkeit aus und betrachtet den Menschen als Glied eines Ganzen. Die Sozialphilosophie ist die Philosophie unserer Zeit, des 20. Jahrhunderts; denn diese wird sich ohne Zweifel in der Hauptsache mit der Lösung der sozialen Frage beschäftigen. Der Individualismus ist, soweit er noch im 19. Jahrhundert auftrat, wie Dr. Unold in den „Neuen Bahnen" (1900, S. 1 ff.: Individualismus und Sozialismus in ihrer Bedeutung für die Erziehung) ausführlich darlegt, teils eudämonistisch, teils utilitarisch, teils ideal-human. Der eudämonistische Individualismus „bildet als vorherrschende Lebensauffassung die größte Gefahr für höher entwickelte Kulturvölker; er schwächt und lähmt die Kräfte, die zu angestrengter Kulturarbeit erforderlich sind; er unterdrückt (durch Nichtgebrauch) oder beseitigt (durch falsche Wertschätzung) die Eigenschaften und Lebensgewohnheiten, welche ein Volk im Wettbewerb mit den übrigen emporgebracht, welche es zur Entwicklung und Anpassung tüchtig gemacht haben". (Dr. Unold.) Er stellt, wenn er die weltliche oder kirchliche Macht erlangt, alles in den Dienst des Egoismus und führt zuletzt zum ideallosen Pessimismus oder zum Skeptizismus. Entschieden wertvoller und brauchbarer ist der utilitarische Individualismus; er „erhält oder fördert die Menschen wenigstens auf dem Gebiete technisch-wirtschaftlicher Kultur, weckt viele Anlagen und Kräfte und spornt zur höchsten körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit". (Dr. Unold.) Aber er hindert die Entwicklung der real-idealen Lebensauffassung; er läuft infolgedessen Gefahr, der Brutalität und Rücksichtslosigkeit, der Ausbeutung und Unterdrückung der Schwachen dienstbar zu werden. Am höchsten steht der ideal-humane Individualismus; die freie, vernünftige und edle Persönlichkeit ist sein Ziel. Diese hohe und ideale Lebensauffassung tritt aber zu wenig in Beziehung zum leiblichen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Leben und ist daher für die Um- und Ausgestaltung des Kulturlebens vielfach unfähig und unfruchtbar. Neben diesem Individualismus hat sich nun der Sozialismus als Gegensatz entwickelt; auch er tritt uns in drei Formen entgegen. Der eudämonistische Sozialismus hat das größte Glück aller oder der größten Zahl oder auch das Gesamtwohl, die allgemeine Wohlfahrt, zum Ziel; dieses Ziel ist aber zu unbestimmt und daher auch der niedrigsten Deutung zu sehr ausgesetzt und infolgedessen verhängnisvoll für die Vervollkommnung des Kulturlebens. Kraftvoller

und brauchbarer ist der utilitarische Sozialismus, der auf die Lebenserhaltung und -mehrung des Ganzen gerichtet ist; er befähigt zu regster Kraftentfaltung und Betriebsamkeit, zu zähem Ausharren und klugem Anpassen, hat aber auch die Unterdrückung des idealen und berechtigten Individualismus zur Folge. Am höchsten steht auch hier der ideale oder ethische Sozialismus; er befähigt und veranlaßt „die zu geistig-sittlicher Autonomie, zu Freiheit und Selbstbestimmung fortgeschrittenen Persönlichkeiten zu vernünftig-sittlicher Ein- und Unterordnung unter die Zwecke und Aufgaben des Gemeinschaftslebens". (Dr. Unold.) Er stellt die Versöhnung her zwischen „dem auf Sitte und Autorität beruhenden Sozialismus, bei welchem das Individuum gar nichts galt, und dem auf Vernunft und Kritik sich stützenden autonomen Individualismus, bei dem das Individuum alles gilt" (Dr. Unold).

Da im verflossenen Jahr auch eine Pädagogik des Pessimismus erschienen ist, so müssen wir hier, wenn auch nur kurz, dieser Weltanschauung gedenken; „daß die Berechtigungen solcher Weltanschauungen, wie sie Pessimismus und Optimismus repräsentieren, nicht in wissenschaftlich-exakter Weise dargethan werden kann, wird heute von jedem Einsichtigen zugegeben", denn „Fragen wie die: ob die Welt im ganzen gut oder schlecht, die beste oder die schlechteste aller möglichen Welten sei, ob ihre Existenz besser wäre als ihr Nichtsein u. dgl. lassen sich nicht mit zureichenden Gründen beantworten. Durch Statistik festzustellen, ob etwa die Summe der Unlust, des Schmerzes in der Welt oder auch nur auf Erden überwiegt, wird niemals gelingen, schon deshalb, weil die Qualität von Gefühlen, und um solche handelt es sich hier, der Berechnung nicht zugänglich ist". (D. R. Eisler, Türmer III. 3.) Denn das Verhalten der Menschen zur Außenwelt resp. die Einwirkung derselben auf den Menschen ist sehr verschieden; der eine empfindet Lust und Leid, Gutes und Böses und reflektiert dabei nicht über den Wert des Daseins; der andere wertet alle Einwirkungen der Außenwelt auf ihn als gut oder als schlecht, empfindet diese Wertung sehr intensiv und giebt seiner Empfindung lebhaften Ausdruck. Anderseits sind auch wirtschaftliche, soziale Kulturverhältnisse von Einfluß; sie erleichtern oder hemmen die Ausbreitung der pessimistischen Stimmung von Person zu Person. Beweisen läßt sich also weder die Richtigkeit noch die Unrichtigkeit des Pessimismus.

Ueber „die psychologische Arbeit des 19. Jahrhunderts" bringt W. Stern zwei Vorträge in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie" zum Abdruck; diesbezügliche Darlegungen enthält auch die Schlußlieferung von Dr. Windelbands Geschichte der Philosophie (II. 1. 1.). In der Aufklärungszeit löste sich zum erstenmal die Psychologie als „Erfahrungsseelenkunde" von der Philosophie, um als selbständige Wissenschaft aufzutreten; der Versuch hatte aber hauptsächlich nur die Vermögenstheorie zum Ergebnis, auf der auch Kant sein kritisches System aufbaute. Obwohl schon im 17. Jahrhundert das Gehirn und das Nervensystem zum Gegenstand der Betrachtung gemacht worden war, getraute man sich doch nicht den Gedanken zu fassen, beide als materielle Unterlage der Seelenthätigkeit anzusehen; selbst bei Kant ist dies nicht der Fall. Das Ichbewußtsein bei Fichte wurde der Ausgangspunkt der idealistischen Psychologie, die ganz in Abhängigkeit zur Metaphysik geriet; erst Herbart vermochte es, wenigstens teilweise die Psychologie von diesen philosophischen Fesseln zu lösen und wieder auf eigene Füße zu stellen. Er verwarf die Vermögenstheorie

und ersetzte die transcendentale Einheit des Ichbewußtseins „durch eine mechanische Apperzeption, d. h. Einverleibung der neuen Vorstellungen in die dominierenden Vorstellungsgruppen" (Stern); er versuchte auch, die mathematische Berechnung auf die Psychologie anzuwenden, was jedoch völlig mißlang. Lange hat Herbarts Psychologie besonders bei den Pädagogen die Herrschaft gehabt; heute ist ihre Macht zerbrochen, und allmählich stürzt ihr stolzer Bau in Trümmer. Prof. Ziehen hat dazu in seiner Schrift: „Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie" (II. 1. 19.) einen wertvollen Beitrag geliefert. Er weist in seinen eingehenden Erörterungen nach „einerseits, daß Herbart in vielen Punkten ein Vorläufer der physiologisch-experimentellen Psychologie gewesen ist, anderseits aber, daß sowohl in der Methode wie in zahlreichen einzelnen Lehren die physiologisch-experimentelle Psychologie den Herbartschen Standpunkt auch in der Form, wie ihn die Schule Herbarts allmählich etwas modifiziert hat — verbessert und weit überholt hat". Auch Dr. Hintz hat in seiner Schrift „Herbarts Bedeutung für die Psychologie" (II. 1. 18.) einen wertvollen Beitrag zur richtigen Wertung von Herbarts Psychologie geliefert; „Herbarts Name", sagt der Verfasser, „wird in der Geschichte der Philosophie und Pädagogik jederzeit mit Achtung genannt werden, jederzeit einen ehrenvollen Platz einnehmen, . . ob aber sein System als solches bestehen bleiben wird, ist zu bezweifeln". „Das Leben des Universums," sagt von Salwürk (Päd.-psychologische Studien von Dr. M. Brahm I, Nr. 7), „hat Herbart in qualitätslose, punktuelle Wesen aufgelöst, das Leben der Seele in Vorstellungen, die überhaupt jede Art von seelischer Erfahrung in sich schließen, das sittliche Leben in Verhältnisurteile von unbegreiflicher Herkunft, und mit diesen letzteren ist er selbst, wie Kant an der nämlichen Stelle, transcendental geworden; denn die reale Welt zeigt nichts von dieser unumschränkten Bestimmungskraft, die Herbart seinen sittlichen Idealen zuschreibt." Herbarts Psychologie und Ethik ruhen auf metaphysischer Basis, die unhaltbar ist; da auf ihr auch der Ausgangspunkt seiner Pädagogik, der Gedanke von der Bildsamkeit des Zöglings, steht, so ist auch diese als System unhaltbar. „Die Physiologie war schon vor Herbart der Philosophie nicht fremd; auf sie hätte er zurückgreifen müssen, um das Wesen des Ich zu ergründen. Aber gerade hier verzichtet Herbart auf wirkliche Beobachtung. Daß er das Experiment grundsätzlich verwirft, zeigt, daß seine Forschung doch auf dem alten Boden stehen geblieben ist. Neu ist bei ihm nur die mathematische Berechnung seelischer Zustände; aber hier dringen ebenfalls metaphysische Betrachtungen herein, und, wie die Untersuchung zeigt, sind die Gleichungen, von denen diese Psychologie ausgeht, häufig willkürlich angesetzt." (v. Salwürk.) Auch Benekes Psychologie ist veraltet; sie ist ohne wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung der psychologischen Wissenschaft geblieben, obwohl sie wenigstens dieselbe Beachtung verdient wie diejenige Herbarts. Schon bei ihm findet sich wenigstens in der Methode Annäherung an die Naturwissenschaft; Fortlage hat im Anschluß an ihn „das Wesen des seelischen Geschehens darin erkannt, daß aus ursprünglichen Funktionen sich bleibende Inhalte durch synthetisches Zusammenwachsen niederschlagen und so die Gestalten der seelischen Wirklichkeiten erzeugen". (Windelband.) Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts macht sich die „Vernaturwissenschaftlichung" der Psychologie geltend; nicht mehr Philosophen, sondern Naturwissenschaftler von Fach sind die Träger

dieser Reformbewegung, bringen sie infolgedessen in die engste Beziehung zur Physiologie und Biologie und machen ihr das Experiment dienstbar. Der Anstoß ging von der Physiologie aus, die zum großen Teil eine Schöpfung des 19. Jahrhunderts ist; hier stieß man beim Studium des Nervensystems auf Psychisches, dessen Verhältnis zu dem Physischen untersucht werden mußte. Der Idealismus, der bisher in der Philosophie die Herrschaft gehabt hatte, geriet dadurch in heftigen Kampf mit dem Realismus, in dem zunächst der letztere Sieger blieb und zum Materialismus ausartete, der durch seine anschauliche Einfachheit und Klarheit, Sicherheit und Bestimmtheit besonders alle naturwissenschaftlich Gebildeten für sich gewann. Besonders die Psychologie verspürte diese Richtung in der Philosophie; man kam durch die Untersuchungen über den Zusammenhang des physischen und psychischen Lebens des Menschen zu dem Ergebnis, daß das psychische Leben vom physischen bestimmt oder wenigstens davon abhängig sei, ja man ging so weit, die Seelenthätigkeiten als Sekrete des Gehirns zu betrachten. Die in England besonders von Alex. Bain und Spencer im Anschluß an Mill fortgebildete Associationspsychologie will zwar von einer Materialität der Seele nichts wissen; aber sie kennt als Prinzip des seelischen Geschehens doch auch nichts anderes als den Mechanismus von Vorstellungen und Trieben. Die Vertreter dieser Psychologie wollen das Seelenleben erschöpfen durch das An-, Bei- und Nebeneinander seelischer Inhalte; „ihre Aufgabe sehen sie darin, die Elemente, aus denen komplexe seelische Erscheinungen bestehen, gleichsam voneinander loszulösen, ihre Beschaffenheit festzustellen und die Gesetze ihrer Beziehungen zu erforschen. Hierbei werden diese Elemente zu den thätigen und allein thätigen Trägern der psychischen Prozesse; wie eigenen lebendigen Wesenheiten wird ihnen ein Gehen und Kommen, mechanisches Aufeinanderwirken, Gruppenbilden, Sich-Verknüpfen und -Verschmelzen zugeschrieben, und dieses Getriebe wird endlich identifiziert mit Seele und Seelenleben überhaupt — oder doch zum mindesten mit dem, was von Seele und Seelenleben je wißbar und erforschbar sei“. (Stern a. a. O.) In Deutschland wird sie in der Gegenwart von Ziehen, Lipps, Ebbinghaus, Münsterberg u. a. vertreten; sie hat namentlich die Herbartsche Richtung, der sie in mancher Hinsicht nahe verwandt ist, verdrängt. Die naturwissenschaftlich geschulten Psychologen, welche die Unhaltbarkeit des Materialismus erkannten und seine Einseitigkeiten durchschauten, sich aber auch mit dem einseitigen Idealismus nicht befreunden konnten, kehrten zu Kant zurück, um von hier aus mit Hilfe der Ergebnisse der Physiologie eine neue Psychologie zu begründen. Fechner begründet zunächst die Psychophysik, d. h. die exakte Lehre von den Abhängigkeitsbeziehungen zwischen der Außen- und Innenwelt, den physischen und psychischen Erscheinungen, von Reiz und Empfindung; es wurden von ihm und seinen Nachfolgern die Gesetze der Reizschwelle und Unterschiedsschwelle und das sogenannte Weber-Fechnersche Gesetz gefunden und mit Erfolg Experiment und Mathematik in die Psychologie eingeführt. Leib und Seele sind nach Fechner völlig getrennte und verschiedenartige, aber in innigster Wechselbeziehung stehende Erscheinungsweisen eines und desselben unbekannten Wirklichen; den psychischen Erscheinungen und Zusammenhängen entsprechen infolgedessen immer auch physische (Parallelismus). Was wir also Seelenleben nennen, ist nicht bloß wie bei den Associationspsychologen eine Sammlung von untereinander in Beziehung stehenden Vorstellungs-, Gefühls- und Willensakten u. s. w.,

sondern Aeußerungen eines psychischen Subjekts, „das nicht die Summe der Bewußtseinsobjekte ist, sondern sie hat, sie beherrscht und dirigiert, sich an ihnen bethätigt, das ferner durch seine Einheitlichkeit erst die Zusammenfassung und Verknüpfung der Inhalte zu einem Bewußtsein, des seelischen Lebens zu einem Individuum möglich macht". (Stern.) Auf dieser Basis konnte nun auch ein festes Gebäude der Psychologie errichtet werden; hier sind neben vielen andern hauptsächlich Lotze und Wundt, beide ursprünglich Mediziner, die Baumeister gewesen. Lotze steht in seiner „medizinischen Psychologie" noch ganz auf dem Boden der philosophischen Psychologie; er beginnt seine Untersuchungen mit metaphysischen Erörterungen und schließt sich vielfach an Herbart an, weshalb er auch noch später von den Herbartianern als einer der Ihrigen vielfach mit Beschlag belegt wurde. Aber immer mehr entzog er sich in seinen späteren Werken den philosophischen Fesseln und setzte die Psychologie in enge Verbindung mit der Physiologie, ohne sie in dieser aufgehen zu lassen und den Zusammenhang mit der Philosophie aus dem Auge zu verlieren. Lotze ist als Philosoph in seinem Einfluß auf die Entwicklung der deutschen Philosophie noch lange nicht so gewürdigt, als er es verdient; erst neuerdings scheint es in dieser Hinsicht besser zu werden. In diesem Jahr ist nämlich der 1. Band einer eingehenden Darstellung von Lotzes Leben und Lehre von R. Falckenberg erschienen (Stuttgart, Frommann, 1901). Lotze war mitten in den Kampf zwischen dem einseitigen Realismus der Naturforscher und dem einseitigen Idealismus der Hegelianer hineingestellt; er machte es sich zur Aufgabe, beide zu versöhnen und eine neue Blüte der Philosophie vorzubereiten. Auch bei Herbart vermißt er die hinreichende Beachtung der Erfahrung; Herbarts unveränderliche Realen, aus denen er seine Seele aufbaut, sind für Lotze metaphysische Gebilde, die der faktischen Veränderlichkeit unseres Bewußtseins nicht entsprechen. Obwohl er aber die mechanische Naturauffassung auch auf dem Gebiete des organischen Lebens voll und ganz angewendet und den Begriff der Lebenskraft aus der Biologie verbannt sehen möchte, so bekämpft er doch mit aller Energie den Materialismus. Lotzes Hauptwerk, in dem seine ganze Philosophie von der Naturauffassung bis zur Metaphysik zur Darstellung kommt, der „Mikrokosmus", ist eine hochinteressante und lehrreiche, aber keine leicht zu lesende Schrift; als gute Einführung in das Studium dieses Buches können die „Grundzüge" (Diktate aus den Vorlesungen) betrachtet werden. Den Zweck seines Strebens hat Lotze völlig erreicht; er hat die Versöhnung zwischen den Einzelwissenschaften und der Philosophie, zwischen Realismus und Idealismus angebahnt. Nach Lotze geht die Erkenntnis der Welt aus der Wechselwirkung zwischen der Seele und der dem Naturmechanismus unterworfenen Außenwelt hervor; mit der von den Dingen ausgehenden Anregung verbindet sich die Reaktion der Seele, woraus die Erkenntnis als Erscheinung hervorgeht, die nicht bloß Schein, sondern ein Reich der Werte ist, in dem sich das Gute verwirklicht. „Lotze," sagt Dr. Lichtenstein (Lotze und Wundt; II. 1. 3.), „erscheint in vieler Beziehung als ein Vorläufer Wundts, der manche Gedanken des ersteren klarer faßt, konsequenter zu Ende führt und von ihnen fruchtbare Anwendung macht"; aber in vielen wichtigen Fragen gehen beide Denker so auseinander, daß sie als selbständig und originell bezeichnet werden müssen. Wundt ist noch heute ein rüstiger Arbeiter auf philosophischem Gebiet, besonders aber auf dem der Psychologie; hat er doch erst neuerdings

petalen Funktionen des Leibes, als Organ der Aufnahme der Eindrücke der Außenwelt, und das Gefühl, welches den Leib als Ausdrucksmittel benutzt und so centrifugal wirkt; „reine (d. h. von allen andern seelischen Vorgängen losgelöst gedachte) Empfindung und einfaches Gefühl sind also die einzigen Elemente unseres gesamten seelischen Lebens. . . . Auf den beiden psychischen Elementen bauen sich nun alle übrigen seelischen Thätigkeiten in steter Succession, aber auch in vielfacher Verbindung und Verschmelzung auf". (Dr. Lyon.) Als die eine Reihe der seelischen Erscheinungen sind dann zu betrachten: Empfindung, Vorstellung, Gesamtvorstellung, Erkenntnis; als die andere Reihe erscheinen dann: einfaches Gefühl, zusammengesetztes Gefühl, Affekt, Wille.

Wie bei der physiologischen Psychologie die Anregungen von der Physiologie ausgingen, so gingen bei der genetischen Psychologie die Anregungen von der Biologie aus; von ihr aus wurde der Entwicklungsgedanke in die Psychologie hineingetragen. Die evolutionistische Biologie bemerkte beim Aufsteigen von den niedersten zu immer höheren Lebensformen eine hiermit parallel gehende Steigerung der seelischen Erscheinungen; schon vor Darwin war von Spencer die Psychologie in diesem Sinne erfaßt worden. Während bei den deutschen Idealisten (Hegel u. a.) dem gesamten Weltprozeß schon von vornherein die Tendenz beigelegt wurde, zum Geistigen aufstreben zu wollen, nehmen die Anhänger der Entwicklungstheorie nur die Tendenz der Selbsterhaltung, das Streben alles Lebenden, sich am Leben zu erhalten, an; durch diese Tendenz suchen sie die Entwicklung des reich gegliederten Seelenlebens aus den einfachen Empfindungen und Bewegungen zu erklären. Auch „die Theorie des Milieu" gehört hierher; ihr Begründer (Taine) wähnte durch sie „die letzten Rätsel lösen zu können, er glaubte, die geheime Triebfeder der Entwicklung gefunden zu haben, indem er in dem sozialen und psychologischen Geschehen nur einen Ausläufer des Naturgeschehens sah und beide denselben Gesetzen unterstellte". (Dr. Dutoit. II. 2.). Freilich hat sich diese Hoffnung des Begründers nicht erfüllt, hat man auch auf diesem Wege „eine wirklich restlose Ableitung des Psychischen im allgemeinen und der psychischen Einzelerscheinungen im besonderen" nicht gewinnen können; aber man kann doch nicht verkennen, daß durch die genetische Betrachtungsweise verschiedene Seiten des geistigen Lebens zum besseren Verständnis gekommen sind und das Ganze uns jetzt als ein Werdendes erscheinen muß. Einerseits wurde man so in der Psychologie zur Betrachtung der Kindesseele geführt, in der sich die ersten Entwicklungsstufen zeigen; anderseits faßte man die psychologischen Erscheinungen ins Auge, die sich in der Gesellschaft, im Gemeinschaftsleben entwickeln. (Sozialpsychologie.)

Ueber die Kinderpsychologie, die in den letzten Jahren namentlich in Frankreich, England und Amerika eingehende Bearbeitung gefunden hat, liegt in diesem Jahr kein Werk vor; das von Ufer übersetzte Werk von Compayré (Die Entwicklung der Kindesseele) dürfte zunächst als Abschluß der Gesamtforschung auf diesem Gebiete zu betrachten sein. Die Kinderpsychologie hat ohne Zweifel der allgemeinen Psychologie wertvolle Dienste geleistet und zwar einmal „als Hilfsmittel entwicklungsgeschichtlicher Untersuchung der entwickelten Psyche und zweitens als Bestandteil der allseitigen Untersuchung des Kinderlebens". (Münsterberg.) Im ersten Falle tritt sie der Tierpsychologie und Psychologie der Naturvölker zur Seite; im zweiten Fall schließt sie sich an die Kinderphysiologie, Kinderpathologie u. dgl. an. Sie ist wie die Soziologie

noch eine junge Wissenschaft und trägt noch die Mängel und Fehler einer solchen; jedenfalls muß das Material, das von den verschiedenartigsten Erziehern geliefert wird, noch vielfach gesichtet und geprüft, sodann systematisiert und erklärt werden. Es tritt aber immer deutlicher hervor, daß ein gewisser Parallelismus besteht zwischen individueller und genereller Entwicklung. Ohne allzu kühne Schlüsse daraus zu ziehen, kann man auf Grund der Beobachtungen bei der Entwicklung des Kindes und der Naturvölker, resp. der kulturhistorischen Thatsachen behaupten, „daß das Individuum thatsächlich den gesamten Entwicklungsprozeß der Menschheit und noch bedeutend mehr durchläuft, gemäß dem berühmten biogenetischen Grundgesetz, demzufolge jeder Mensch noch einmal alles das werden muß, was alle seine Ahnen waren zurück bis zum ersten Aufflackern des Lebens überhaupt; aber diese individuelle Repetition der gesamten Entwicklung des Lebens ist auf eine sehr kurze Spanne Zeit beschränkt und vollzieht sich durchgängig im embryonalen Zustande . . . Bei der Geburt ist diese ganze Entwicklung vollständig abgeschlossen; das normale Neugeborne gleicht durchaus den Menschen, die es erzeugten und zwar nicht bloß in äußerlich-körperlicher Hinsicht, sondern auch in geistiger". (Dr. Bergemann a. a. O.) Wir können dem Schlußsatze dieses Citates nicht ganz zustimmen; allerdings, das soll nicht bestritten werden, lebt das Kind völlig in der Gegenwart, aber in intellektueller, sittlicher und technischer Beziehung durchläuft es Entwicklungsstufen, die analog denen bei der Rasse, der Menschheit in ihrer Entwicklung sind, wie gerade aus den eigenen Ausführungen Bergemanns hervorgeht. Die Sprache des Kindes ist doch ohne Zweifel ein Erzeugnis des nachembryonalen Lebens; hinsichtlich ihrer Entwicklung beim Kinde aber sagt Dr. Bergemann selbst (a. a. O. S. 303), „kann uns nicht entgehen, daß sich eine Parallele ziehen läßt zwischen der individuellen und generellen Entwicklung. Wie die Menschheit überhaupt, so beginnt auch jedes Kind von neuem mit der Geberden- und Zeichensprache" . . . „Wir finden," sagt Dr. Bergemann weiter, „bekanntlich viele Spiele vor, welche uns die primitiven Waffen und Gerätschaften früherer Zeiten ins Gedächtnis zurückrufen, wie Pfeil und Bogen und die Armbrust; . . . was das Spielen mit den Puppen betrifft, so haben wir darin ein Analogon des alten Bilderkultus, der Idolatrie, vor uns . . . Der Kindheit der Menschheit, welche eine mythenbildende ist, solange man für objektive Realität hält, was nur subjektives Erzeugnis des Geistes ist, solange ‚symbolische Apperzeptionen' für objektive reale angesehen werden, entspricht weiterhin auch das Gefallenfinden der Kinder an Mythen, Sagen und Märchen. Desgleichen ist die Auffassung der Natur bei Kindern häufig eine sehr primitive; . . . ganz Aehnliches begegnet uns bei primitiven Völkern. Endlich möchte ich auch darauf noch aufmerksam machen, daß Kinder wie auf primitiven Stufen stehende Menschen den Tieren sich näherstehend fühlen als der Kulturmensch." Wir können dagegen Dr. Bergemann völlig zustimmen, wenn er behauptet, das Kind sei in den ersten Jahren seines Lebens reiner Empirist und besitze überhaupt noch gar keine Phantasie; denn „von Phantasie kann erst dann gesprochen werden, wenn das Kind bereits einen beträchtlichen Schatz von Erfahrungen gesammelt und sein Beobachtungsvermögen eine gewisse Stärke und Sicherheit erlangt hat". Scharf begrenzte Abschnitte kann man, wie Dr. Bergemann weiterhin mit Recht hervorhebt, im Anschluß an die geistige Entwicklung des Kindes nicht machen; doch kann man, wie er

es auch beim Kindesalter einerseits, beim Knaben- und Mädchenalter anderseits thut, gewisse Einschnitte bezeichnen, durch welche im allgemeinen einzelne, allerdings nicht scharf begrenzte Unterabschnitte entstehen. Im Kindesalter findet er einen solchen Einschnitt da, „wo das bewußte Ich-Sagen des Kindes beginnt, also etwa im vierten Lebensjahr; das Knaben- und Mädchenalter kann der Durchbruch des Selbstbewußtseins, ungefähr im elften oder zwölften Lebensjahr, in zwei Hälften zerlegen".

Einen Beitrag zur Sozialpsychologie liefert Oberlehrer Reuschert in den „Pädag. Studien" (XXI. 22); nach ihm hat sie auf die Thatsachen zu achten, „die sich durch die Wechselwirkung mehrerer, miteinander im allseitigen Rapporte stehenden Einzelnen ergeben. Eine Mehrheit solcher in allseitiger Wechselbeziehung stehender Individuen kann man im allgemeinen eine Gesellschaft nennen, insofern es im Begriffe der Gesellschaft liegt, daß die Vielen, welche sie bilden, einander nicht gleichgültig sind, sondern miteinander durch ein gewisses sie einigendes Band zusammenhängen". (Lindner, Ideen zur Psychologie der Gesellschaft.) Die Gesellschaft entsteht also aus dem Zusammenschluß von Einzelleben mit all ihren physischen und psychischen Kräften; die Vollkommenheit der Gesellschaft hängt von der Vollkommenheit der Individuen ab, die aber wieder von anderen Gliedern der Gesellschaft und somit von dieser selbst beeinflußt werden. Denn „viele Funktionen in uns vollziehen sich nicht ausschließlich nach den Gesetzen der Psychologie des Individuums, sondern nach den Lebensverhältnissen, in denen wir geboren worden sind; diese Funktionen, die wir am Individuum beobachten, sind vielfach bedingt durch das Zusammenleben mit gleichgearteten Genossen". Die Vermittlerin des geistigen Verkehrs innerhalb der Gesellschaft ist die Sprache; sie hat ihre Grundlage in der sympathischen Nachahmung, welche zur Bildung einer Gemeinschaft führte und zu unwillkürlichen Mitteilungen innerhalb derselben nötigte, um sich gegenseitig zu verstehen. „Die Sprache vermittelt den Uebergang vom Einzeldasein zu der geistigen Gemeinschaft, indem sie ihrem Ursprunge nach eine individuelle Ausdrucksbewegung ist, durch ihre Entwicklung aber, die sie erfährt, zur notwendigen Form für alle gemeinsamen geistigen Inhalte wird; jede Generation wächst in eine fertige Gemeinschaft hinein und somit auch in Vorstellungsmassen, die für uns als Apperzeptionsmassen gelten, wodurch die Gemeinsamkeit eines ganzen Volkes herbeigeführt wird." Als Gegenstände der Sozialpsychologie, als Erscheinungen im Seelenleben des einzelnen Menschen, die in dem sozialen Leben begründet sind, betrachtet Reuschert das Selbstbewußtsein, die Gemeinsamkeit des Fühlens, den Gesamtwillen und das religiöse Leben. „Erst auf dem Boden der Gemeinschaft giebt es ein Selbstbewußtsein; erst die Gesellschaft macht ihre Glieder selbstbewußt. Erst in dem Gegensatz der einzelnen Glieder in der Gesellschaft werden die Begriffe der Persönlichkeit entwickelt; erst durch das Angeredetwerden kommen wir zu der Vorstellung des Ich, zum Selbstbewußtsein." Aus dem Selbstbewußtsein entwickelt sich aber wieder das selbständige Denkleben und die Wertung der eigenen Thätigkeit. Das letztere „ist nur möglich durch Berücksichtigung der sozialen Verhältnisse", denn „die Inhalte der Wertung entnimmt das Selbstbewußtsein den sozialen Prinzipien"; die Ergebnisse unseres Denklebens werden beständig geprüft an dem von der Gesellschaft als richtig Anerkannten. Ebenso entwickeln sich aus dem Selbstbewußtsein die Gefühle sozialer Reflexion; sie entstehen durch die Gemeinsamkeit

des Fühlens (Ichgefühl [Selbstgefühl], Selbstzufriedenheit, Selbstgefälligkeit, Selbstliebe, Selbstverachtung, Selbsthaß; Personengefühl, Denkgefühl, Gefühl des Hasses; Mitgefühl [Sympathie], Wohlwollen, Liebe, Abneigung, Neid, Schadenfreude; Ehrgefühl, Ehrgeiz, Ehrsucht, Eitelkeit und Stolz; Beschämung, Reue, Zerknirschung; Bewunderung, Neid). „Das Gefühlsleben der Einzelnen ist ineinander verflochten, daher müßte dasjenige eines isolierten Individuums sehr arm sein; die Lebensgemeinschaft ist, wie bei dem Erkenntnisleben, auch im Gefühlsleben bestimmend und und bedingend für das Individuum. Schon in der Tierwelt bemerken wir denn auch einen instinktiven Gesamtwillen, das Auftreten einer geschlossenen Gemeinschaft des zweckmäßigen Handelns; daneben begegnen wir auch bereits einem Autoritativwillen, verkörpert in dem Leittiere unter den Herdentieren. Dieser Autoritativwille ist nun vorherrschend im Gesellschaftsleben der Menschen, er tritt uns entgegen im gemeinsamen Leben der Familie, der Gemeinde und des Staates; das Wollen des Oberhauptes ist maßgebend geworden für die Glieder der Gemeinschaft, doch wird dasselbe nicht instinktiv wie im Tierstaat, ohne jegliche Ueberlegung ausgeführt, sondern mit Bewußtsein." Aus dem Zusammenarbeiten vieler Individualwillen aber entsteht der Gesamtwille, an dem sich der Individualwille dann weiter entwickelt; „der autoritative Gesamtwille muß erst in den Einzelwillen übergeleitet werden, wenn sich letzterer entfalten soll. Der erstgenannte wird als Machtwille von Furcht vor Strafe oder von Hoffnung auf Belohnung in die Motive aufgenommen, welche den Individualwillen bestimmen; dies ist die erzieherische Aufgabe des gemeinsamen Lebens". Der von Grund aus egoistisch angelegte Mensch ordnet sich dem Gesamtwillen unter, tritt in den Dienst der Gesellschaft, dient der Wohlfahrt des Ganzen; dadurch werden die Motive allmählich einer Läuterung ausgesetzt, der vernünftige Wille wird die Triebfeder zu des Gesetzes Erfüllung. Tritt dieser vernünftige Wille in den Individuen mit autoritativem Willen auf, so ist es die Macht der Persönlichkeit, welche den Gesamtwillen den Individuen einimpft und zur Unterordnung unter den autoritativen Willen veranlaßt. „Endlich kann auch der erreichte Zweck als Motiv für die Unterordnung unter die Gemeinschaft gelten; die Ueberzeugung, daß durch die Gesellschaft gewisse Zwecke erreicht werden, die für das Leben des Individuums förderlich sind, führt dazu." So entsteht aus dem gemeinsamen Wollen und Handeln die Sitte; „Sitte und Instinkt sind beide aus individuellen Gewohnheiten hervorgewachsen, aber während der Instinkt die Wirkung der Gewohnheit zahlloser Generationen nur in der Form mechanisch gewordener und darum bewußtlos sich vollziehender Bewegungen enthält, sind in der Sitte die ständig gewordenen Gewohnheiten der menschlichen Gattung und ihrer Gliederung als bewußt wirkende Materie erhalten geblieben. Sitte ist die bewußte Gewohnheit unseres willkürlichen Handelns, das auf einer gemeinsamen Norm basiert"; das Genügen der Forderung der Unterordnung unter die Sitte bezeichnen wir als Pflicht. Aus der Sitte entwickeln sich Recht und Moralität (individuelle Sittlichkeit); das Recht zwingt uns durch Verheißung von Lohn oder Strafe zur Anerkennung des Gesamtwillens, bei der Moralität dagegen macht die Einzelpersönlichkeit den Universalwillen aus freiem Willen, aus Ueberzeugung zu dem ihrigen. Das im Gesetz niedergelegte Recht bezeichnet das Minimum, das vom Individuum der Gesellschaft gegenüber erfüllt werden muß; in der Moralität steigert sich der äußere Zwang des Gesetzes zum inneren Zwang, „der durch

das Vorbild anderer, sowie durch Uebung und Gewöhnung des Willens infolge der Erziehung ausgeübt wird" und zur sittlichen Freiheit hinführt. „Die Beharrlichkeit und Entschlossenheit im Handeln nach Grundsätzen, welche durch die Allgemeinheit zur Anerkennung gelangen oder auch verworfen werden, ist Charakter; er ist eine Unterordnung des gesamten Wollens und Handelns des Einzelnen unter Maximen." Und endlich steht auch das religiöse Leben in der innigsten Beziehung zum sozialen; es ist eine Erweiterung desselben. Der Mensch beseelt seine Umgebung und setzt sich somit mit ihr in Beziehung; „so entstand die Verehrung von Geistern, Naturmächten, Göttern und endlich eines einheitlichen göttlichen Wesens, hervorgerufen durch die Einheitlichkeit der Entwicklung aller Dinge, welches zur Annahme eines Wesens als Ursprung aller Dinge führen muß". Diese Geisterwelt gilt denn auch als Ursprung der Seele und als Quelle der Lehre und der Gebote; „so wird unser Thun und Lassen nun nicht mehr beeinflußt durch die Gesellschaft, sondern durch die Geisterwelt, die die Gebote giebt und infolge ihrer göttlichen Macht Vergeltung übt". Die höhere Welt, in der die Gottheit waltet, erscheint als die vollkommenere gegenüber der unsrigen; „hieraus erwächst im Menschen das Gefühl der Unvollkommenheit, aus dem das Erlösungsbedürfnis und das Verlangen nach Weltflucht und Weltüberwindung hervorgeht". „Die Sozialpsychologie," sagt Münsterberg (a. o. O.), „bildet zusammen mit der Individualpsychologie das Ganze der empirischen Psychologie; sie behandelt das geistige Leben der engeren und weiteren sozialen Gruppen und Verbände als Objekte, nicht als Subjektsakte; sie sucht daher Kausalzusammenhänge und Gesetze und betrachtet das Einzelne stets unter dem Gesichtspunkte der allgemeinen psychologischen Gesetze. Neben der Sozialpsychologie steht dann die Sozialphysiologie, welche das körperliche Leben der sozialen Gruppen untersucht; beide, Sozialpsychologie und Sozialphysiologie zusammen, bilden das Ganze der Soziologie."

Neben der Entwicklung und Gestaltung des normalen Seelenlebens hat die des abnormen in den letzten Jahren besondere Beachtung gefunden; es hat sich eine Psychopathologie entwickelt. Es ist leicht erklärlich, daß es hier die Mediziner waren, welche die Wege bahnten; leider aber haben diese mit den Psychologen und umgekehrt die letzteren mit den ersteren nicht die nötige Fühlung behalten, die zur gedeihlichen Entwicklung der Psychopathologie nötig ist. Auch die Theologie greift in dieses Gebiet der Psychologie hinein und sucht ihr Dogma von der Erbsünde hier zur Geltung zu bringen (II. 4. 17.); daß diese Bemühungen heute erfolglos sind, ist leicht begreiflich. Zu einer Zeit, wo die naturwissenschaftliche Erkenntnis noch unentwickelt war, führte das naive Denken die Menschen zur Annahme übersinnlicher Gewalten, um auffallende Naturerscheinungen zu erklären; nur einzelne gelehrte Männer (wie z. B. bezüglich der Geisteskrankheiten schon Hippokrates u. a.) versuchten diese Erscheinungen durch natürliche Ursachen zu erklären. Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kam man in England zu der Erkenntnis, daß psychische Krankheiten Nervenkrankheiten seien; auch die erbliche Belastung wurde betont. Aber noch „Kant hat den verhängnisvollen Ausspruch gethan, zur Beurteilung krankhafter Geisteszustände sei mehr der Philosoph als der Arzt berufen". (Gaupp, Die Entwicklung der Psychiatrie im 19. Jahrhundert; Zeitschr. für Päd. Psychologie und Pathologie [II. H. 3].) Es waren bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts zwei psychiatrische Richtungen, die sich heftig bekämpften.

Die eine, die Psychiker, sahen die Quelle der geistigen Erkrankungen in dem Abfall von Gott; die beste Prophylaxis (Vorbeugung) ist für sie demgemäß der christliche Glaube, die beste Therapie (Heilkunde) ein frommes Leben. Die Somatiker dagegen erklärten die Geisteskrankheiten dadurch, daß der erkrankte Körper nicht mehr als normales Werkzeug der Seele diene; sie sind also im Grunde nur Erkrankungen des Körpers. Allmählich gelangte man dann von hier aus bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts zu der Ansicht, „daß Geisteskrankheiten Gehirnkrankheiten sind, bedingt durch — uns zum Teil unerkannte, aber stets vorhandene — Veränderungen des Gehirns, daß ihre Ursachen mannigfaltig, teils körperlicher, teils psychischer Natur sind und daß die erbliche Belastung bedeutungsvoll ist". (Gaupp.) Daß von nun an die Prophylaxis und Therapie andere Wege einschlug, versteht sich von selbst. Selbstverständlich mußte von der Entwicklung der Psychiatrie auch die der Psychopathologie abhängen und von dieser wieder die pädagogische Pathologie. Die Pädagogik hat es nur mit den bildungsfähigen Menschen zu thun, und auch hier immer nur mit solchen, bei denen sich ein Selbstbewußtsein, eine geistige Persönlichkeit entwickeln läßt; es sind auf diesem Gebiet also die Kinder mit beschränkten geistigen Anlagen auf angeborener oder früh erworbener Grundlage (psychopathische Minderwertigkeiten). „Nicht nur die peripheren Sinnesorgane funktionieren bei ihnen ganz gut, sondern auch die Auffassung der einzelnen Eindrücke läßt vielfach nichts zu wünschen übrig; dagegen ist die aktive Aufmerksamkeit außerordentlich gering und Verarbeitung des erworbenen Vorstellungsschatzes recht dürftig." (Dr. Weygandt. II. 4. 14.) Gegenüber diesem heutigen Stand der Psychopathologie erscheint es in der That als unbegreiflich, wenn Pfarrer Schumann in seiner Schrift: „Die Grundzüge der pädagogischen Pathologie" (II. 4. 17.) wieder zu den Anschauungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückkehrt.

Die Sozialpsychologie ist also ein Teil der Soziologie; sie ist gleichsam deren Grundlage. Es lag nahe, daß in einer Zeit, wo die Biologie durch Darwin so eine großartige Entwicklung durchmachte und ihre Gesetze und Methoden von dem Gebiet der Naturwissenschaft auch auf das der Geschichte übertragen wurden, man die Soziologie einfach als eine Fortsetzung der Biologie betrachtete, in der nur statt dem tierischen das menschliche Leben der Gegenstand der Betrachtung war. Schon vor Darwin hatte Spencer in dieser Weise die Soziologie erfaßt; wie ihm der tierische Organismus eine höhere Einheit ist als die Zelle, so ist ihm die Gesellschaft ein höheres Individuum als der einzelne Mensch. „Das Leben betrachtet Spencer im allgemeinen als eine fortschreitende Anpassung der inneren an äußere Beziehungen; daraus erklärt sich das individualisierende Wachstum des einzelnen Organismus und aus dieser notwendigen Variation nach der Methode der Selektionstheorie die Abänderung der Arten. Auch das gesellschaftliche Leben ist in seinem ganzen historischen Verlauf nichts anderes als die fortschreitende Anpassung des Menschen an seine natürliche und lebendige Umgebung: die Vervollkommnung, welche die Gattung dabei gewinnt, beruht auf dem Aussterben der unpassenden und auf dem Ueberleben der passenden Funktionen." (Windelband.) Es kommt, wenn der Gegensatz zwischen der naturwissenschaftlichen und historischen Welt- und Lebensauffassung beseitigt und beide zur Einheit verschmolzen werden sollen, in erster Linie darauf an, die Soziologie in das rechte Verhältnis zur Biologie zu stellen. „Die Soziologie beschäftigt sich mit dem Werden

und Wachsen der menschlichen Gesellschaft, mit dem Entstehen und Entwickeln der aus dieser hervorgegangenen Erscheinungen, mit den Formen des menschlichen Zusammenlebens und mit den denselben zu Grunde liegenden Ursachen und Gesetzen" (Dr. Stein); sie packt das Problem der menschlichen Gesellschaft sowohl hinsichtlich des sozialen Seins (des menschlichen Zusammenlebens), als des sozialen Geschehens (gesellschaftlichen Zusammenwirkens) und endlich des sozialen Sollens an. Sie greift dabei allerdings insofern auf die Biologie zurück, als die sozialen Gruppen letzten Endes aus einzelnen lebenden Menschen bestehen und infolgedessen die Stufen der sozialen Entwicklung von gewissen biologischen Voraussetzungen abhängig sind; aber deswegen darf man den sozialen Organismus doch nicht dem biologischen völlig gleichsetzen, mit ihm als völlig analog betrachten. „Die organischen Zellen im Körper des einzelnen Menschen," sagt Prof. Achelis, „sind, wie eine einfache, nüchterne Betrachtung ergiebt, nur ein Bild für betreffende Individuen, die innerhalb einer Association zusammenleben; es fehlt (von allem sonst abgesehen) die mechanische Berührung, damit die unmittelbare Funktionierung des einen für den andern Teil, die gegenseitig physiologische Abhängigkeit und Wechselwirkung der Elemente u. s. w.; dieser Kontakt, der eben eine ganz andere Wechselwirkung bedingt, wird vielmehr durch alle möglichen Gebilde geschaffen (Sprache, sinnliche Darstellung u. s. w.), welche dann zur selbständigen, nicht durch bloße äußere, mechanische Kausalität bedingten Erzeugung sozial-psychischer Erscheinungen führen." Die Soziologie ist noch eine junge Wissenschaft; sie sucht noch nach der richtigen Methode und der möglichst scharfen Abgrenzung gegen die mit ihr verwandten Wissenschaften. Man darf nicht vergessen, daß die Soziologie es noch nicht zur Aufstellung von Gesetzen gebracht hat; die periodische Wiederkehr gewisser sozialer Erscheinungen bildet eine Regel, aber kein Gesetz im Sinne eines Naturgesetzes. Das Naturgesetz schließt eine mechanische Notwendigkeit, ein Muß in sich; soziale Regeln schließen eine teleologische Notwendigkeit, ein Sollen in sich; sie sind nur vernünftige Gebote in der Voraussetzung des Vernünftig-sein-wollens für einen bestimmten Zweck. („Neue Bahnen" von H. Scherer in „Neue Bahnen" S. 84 ff., 475 ff.) Aus dieser Soziologie leitet nun Dr. Bergemann sein Erziehungsziel ab. „Der Haupt- und letzte, von der Natur selbst gewollte Zweck aller menschlichen Beziehungen besteht," nach seiner Ansicht, „in der Erhaltung und Vervollkommnung des Lebens überhaupt, der Gattung im besonderen"; jeder Mensch muß demnach gesund erhalten und körperlich und geistig so entwickelt werden, daß er „in Angemessenheit seiner körperlichen und geistigen Kraft an der Fortentwicklung, an der Vervollkommnung der Gattung mitarbeiten muß, mit anderen Worten, daß jeder Mensch ein Kulturarbeiter sein muß, sei es nun im großen oder im kleinen" u. s. w. und zwar an der rechten Stelle und im rechten Maß. Die Soziologie darf nicht so weit gehen, daß sie das Individuum, die Freiheit der Entwicklung und des Denkens und Handelns aufhebt; diese Rechte des Individuums müssen vielmehr ausdrücklich gewahrt werden. Das Recht des Einzelnen auf volles Ausleben wird daher auch nicht bestritten; ebenso bleibt die volle Wertung der Persönlichkeit bestehen. Diese Wertung geschieht aber vom sozialen Gesichtspunkt, die Persönlichkeit wird nur nach ihrem Werte für das soziale Ganze geschätzt; „wir werten die Menschen nach den Leistungen, welche sie zu Gunsten der Menschheitsentwicklung zu Tage gefördert haben". (Dr. Bergemann.) Das Individuum er-

scheint also als ein Glied des sozialen Ganzen, durch welches es sozial bedingt ist, das sich seiner Stellung in demselben und seines Wertes für dasselbe wohl bewußt ist; es ist in seinen höchsten Entwicklungen, in seinen führenden Geistern berufen, ein Wegweiser des sozialen Ganzen zu sein, um es der Stufe der Vollkommenheit immer näher zu bringen. Nur wenige Einzelmenschen erheben sich allerdings auf diese Stufe, können dem sozialen Ganzen als führende Geister dienen; aber auch die bedeutendsten unter ihnen, die Genies, stehen im Zusammenhang mit dem sozialen Ganzen, haben die Grundlagen ihres Wesens als Disposition von ihren Vorfahren ererbt und sich innerhalb und mit Hilfe der Gesellschaft entwickelt. Ganz besonders ist es der Volkscharakter, der ihnen auf diesem Wege und ganz besonders durch die Muttersprache vermittelt wird; in ihr ist der geistige Gehalt des Volkslebens niedergelegt und wird durch sie dem Einzelmenschen von Kind auf überliefert. Indem der Einzelmensch sich mit Hilfe des sozialen Ganzen, in dem er lebt und sich entwickelt, erhält und vervollkommnet, trägt er schon dadurch zur Erhaltung und Vervollkommnung des Ganzen bei; seine Lebensaufgabe aber ist es, diese Selbsterhaltung und Selbstvervollkommnung wieder dadurch in den Dienst des sozialen Ganzen zu stellen, daß er an der Erhaltung und Vervollkommnung desselben mit den ihm eigenen Kräften arbeitet.

In dieser Soziologie hat nun auch die Ethik ihre Stelle, allerdings nicht die philosophische oder absolute, sondern die soziologische oder evolutionistische; ohne den Wert der ersteren zu verkennen, muß die Pädagogik aber besonders die zweite als ihre Hilfswissenschaft betrachten. Man hat vielfach einen Widerspruch zwischen absoluter und evolutionistischer Ethik finden wollen; ein solcher ist aber gar nicht vorhanden. „Die evolutionistische Ethik erkennt geradeso wie die absolute an, daß es im sittlichen wie in allem Leben überhaupt Beharrendes neben dem Fließenden giebt, und zwar können das sowohl einzelne bestimmte Vorschriften als auch allgemeine Grundsätze sein, Abstraktionen, gewonnen aus einer Fülle in langen Zeiträumen gemachter Erfahrungen . . ; was da beharrt in allem Wandel und Wechsel der Entwicklung, das beharrt, teils weil es innere Lebensgesetzmäßigkeit ist, . . . teils weil es zu dieser Lebensgesetzmäßigkeit in innigster Beziehung steht. Solche einzelne Vorschriften und allgemeine Grundsätze bleiben in Geltung, welche durch lange Zeiten die Probe ihrer Zweckmäßigkeit mit Bezug auf das ethische Grund- und Urprinzip bestanden haben, solche, deren Aufhören, deren Fallenlassen gleichbedeutend wäre mit der Selbstzerstörung des Lebens, der Gattung, mit der Vernichtung der Möglichkeit der Erhaltung und Vervollkommnung der Gattung; umgekehrt: alles was sich mit der Möglichkeit der Gattungserhaltung und -vervollkommnung nicht verträgt, kann nie dauernde Geltung bewahren, kann nie beharren." (Dr. Bergemann.) Aber das ist anderseits nicht zu leugnen, daß es daneben auch ein Fließendes, ein beständig sich Fortentwickelndes giebt, das vom Kultur- und Geistesleben der Zeit abhängig ist und unter Umständen sogar eine „Umwertung" einzelner Werte hervorruft. So steht heute das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft in viel bewußterer und ausgeprägterer Weise im Vordergrund aller ethischen Ueberlegungen als je zuvor; Individualismus und Sozialismus, Egoismus und Altruismus haben auf dem ethischen Gebiet den Ausgleich noch nicht gefunden. Der Sozialisums zieht sich in der Form des Utilismus, der das größte Glück der größten Anzahl erstrebt (Eudämonismus), von

der Philosophie der Revolution an durch die populäre Litteratur des 19. Jahrhunderts hin; er leugnet zwar nicht den Wert der geistigen Güter, sieht aber den Maßstab bei der Wertung der Güter in der von ihnen hervorgerufenen Lust. Seit der Mitte des verflossenen Jahrhunderts verband er sich mit dem Evolutionismus; „die sozialethische Wertung des Altruismus erscheint danach als Ergebnis des Entwicklungsvorganges, indem nur diejenigen gesellschaftlichen Gruppen sich im Kampf ums Dasein erhalten haben, deren Individuen in verhältnismäßig hohem Grade altruistisch gesonnen sind und handeln". (Windelband a. o. O.) Diese Welt- und Lebensanschauung mußte notwendig eine optimistische sein; sie mußte eine Entwicklung und einen Fortschritt vom Unvollkommenen zum Vollkommenen festhalten; in dem Willen zu dieser Vervollkommnung liegt eben die Glückseligkeit der größten Anzahl. Der Individualismus dagegen, der sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts besonders im Anschluß an Schopenhauer entwickelte, neigt zu einer pessimistischen Welt- und Lebensauffassung; verstärkt wurde sie durch die politischen und sozialen Verhältnisse dieser Zeit. Auch mit ihr trat der Evolutionismus in Beziehung; der letzte Zweck aller Kulturarbeit soll die Verneinung des Lebens und die Erlösung des Willens von der Unseligkeit des Seins sein. „Alle diese Lebensansichten," sagt Windelband (a. a. O.), „variieren zwar vielfach hinsichtlich der Anerkennung und Abstufung der einzelnen Werte und Willensziele, aber sie kommen doch darin überein, daß sie im großen und ganzen den herrschenden Moralkodex und insbesondere seinen altruistischen Hauptbestand anerkennen; ihre Differenzen betreffen mehr die allgemeine Formulierung oder die Sanktion oder die Motive der Moral als diese selbst." Es ist ja auch leicht erklärlich, daß, wie Wundt sagt, „aus den übereinstimmenden sittlichen Anlagen des menschlichen Bewußtseins schließlich übereinstimmende sittliche Anschauungen sich entwickelt haben; . . insoweit Unterschiede zurückbleiben, sind es solche, die in Motiven und namentlich in den vorausgesetzten Zwecken weit deutlicher zum Ausdruck kommen". Nur Nietzsche hat in der extremen Ausgestaltung des Individuums eine „Umwertung aller Werte" gefordert (II. 1.); hier tritt uns „ein Individuum entgegen von gesteigertstem Kulturinhalt und von durchweg eigenartiger Prägung, das alle Strebungen der Zeit miterlebt und an demselben ungelösten Widerspruch krankt wie die Zeit selbst". (Windelband.) An die Stelle der „Autonomie der Vernunft" trat der „Machtwille des Uebermenschen"; das war der Weg von Kant zu Nietzsche im 19. Jahrhundert. Aber neben diesen extremen Richtungen in der Ethik macht sich schon seit Fechner und Lotze, vertreten durch Wundt, Paulsen, Unold u. a., eine Strömung nach Versöhnung der Gegensätze bemerklich, die allmählich die Herrschaft gewinnt. (Dr. Horn, Egoismus und Altruismus, Neue Bahnen, 686 ff.) Das verpflichtende Moment des Sittengesetzes wird nicht mehr, wie bei der theologischen Ethik, außerhalb des Menschen, sondern in dem Menschen gesucht; die menschliche Natur aber, so lehrt uns die Soziologie, drängt nach Erhaltung und Veredlung (Vervollkommnung) des Ganzen durch Erhaltung und Veredlung des Einzelnen und sucht darin das Glück des Ganzen und des Einzelnen. Die zeitweiligen Veränderungen der ethischen Anschauungen liegen daher in der Richtung einer höheren Vollkommenheit; das Ende der sittlichen Entwicklung kann nur die absolute Vollkommenheit sein. Sittlich sein heißt, diesen obersten Lebenszweck mit den denkbar vollkommensten Mitteln zu erreichen suchen; die Ethik aber stellt sich nun als eine

gedankliche oder ideale Reproduktion der Erfahrung dar, welche die Menschheit in dieser Hinsicht im Laufe ihrer Entwicklung gemäß den Gesetzen des logischen Denkens gemacht hat. Die Naturwissenschaft hat uns im 19. Jahrhundert über das Universum und seine Gesetze orientiert; die Gesellschaftswissenschaft, wozu auch die Ethik gehört, soll uns im 20. Jahrhundert über die Gesellschaft und ihre Gesetze orientieren. Diese Gesetze, mögen es solche der Natur oder der Gesellschaft sein, sind für uns Denknotwendigkeiten und daher allgemeingültig; „sie sind", wie Stein sagt, „nur der adäquate Ausdruck der Gattungserfahrung" und können daher auch jederzeit revidiert werden. Solange sie aber der adäquate Ausdruck der augenblicklichen Gattungserfahrung sind, haben sie unbedingte Gültigkeit. Da nun die Sittengesetze in derselben Weise entstanden sind und entstehen wie die Menschen- und Naturgesetze, so haben sie auch dieselben Eigenschaften; „Sittengesetze fordern ebenso absolut, wie Naturgesetze absolut wirken". (Stein.) Sie sind aber nicht im gleichen Sinn notwendig wie die Naturgesetze; den letzteren muß, den ersteren soll man sich unterwerfen. Leben heißt, sich Zwecken anpassen; „in der toten Natur herrschen Gesetze, in der lebenden außer diesen auch noch Zwecke". (Stein.) An der Hand der Geschichte der sozialen Zustände der Menschheit können wir feststellen, welchen Zweckgedanken der Mensch in seinen seither beobachteten sittlichen Daseinsformen nachgelebt hat; „erst wenn es uns gelingt, aus den sozialen Regeln einen letzten Zweck ebenso bündig zu formulieren und allgemein gültig zu fassen, wie die Naturforscher die Naturgesetze erkannt und zu einem Gemeinbegriff verdichtet haben, dann werden wir die Mittel zur Erreichung dieses Zweckes ebenso unfehlbar erstreben, wie die Einzelerscheinungen der Natur unfehlbar den erkannten Gesetzen gehorchen". (Stein.) Davon aber sind wir noch weit entfernt; wir suchen es durch den Aufbau der Ethik auf die Soziologie, die Physik der Sitten, zu erreichen. „Die Ethik ist die Metaphysik der Soziologie; diese Metaphysik ist aber erst im Werden; das Sittengesetz, als das Grundgesetz der sittlichen Energie — der Parallelbegriff des Naturgesetzes von der Erhaltung der Energie —, ist noch nicht gefunden." (Stein.) Diese Metaphysik der Soziologie resp. der ethischen Soziologie oder der soziologischen (evolutionistischen) Ethik ist die absolute Ethik und enthält die ethischen Grundnormen, welche die Bedeutung eines Axioms, d. h. der Allgemeinheit und Allgemeingültigkeit haben; die einzelnen Sittengebote sind abgeleitete Normen, die sich auf besondere Fälle und besondere Bedingungen beziehen und ihre letzte Begründung in der Zurückführung auf die Grundnormen erhalten. „Es würde aber nun," so legt Wundt in seiner „Ethik" dar, „verfehlt sein, hieraus zu schließen, die sittlichen Grundnormen seien auch in ihrer zeitlichen Entstehung den einzelnen Sittengeboten vorausgegangen. Sie sind das ebenso wenig, wie jene abstrakten Sätze der Theorie, die wir Axiome nennen, früher erkannt waren als ihre einzelnen Anwendungen. Die logischen Denkgesetze hat der Mensch Jahrtausende lang geübt, ehe Aristoteles den ‚Satz des Widerspruchs' aufstellte; die Kenntnis einzelner Zahlformeln und spezieller geometrischer Sätze war lange geläufig, ehe man den Versuch unternahm, die axiomatischen Voraussetzungen, auf welchen jene beruhten, nachzuweisen, und die rationellste Formulierung dieser Voraussetzungen ist vielleicht noch jetzt nicht gefunden, — mindestens weicht die Auffassung der heutigen Mathematik von der des Euklid oder selbst von der des vorigen Jahrhunderts wesentlich ab. So dürfen wir uns denn auch nicht wundern, daß, obgleich das praktische Leben

über die Wahrheit gewisser Sittengebote längst einig ist, doch über die richtige Aufstellung allgemeiner ethischer Normen noch heute ein ungeschlichteter Streit besteht." Wir bedürfen aber dieser Metaphysik der Soziologie, wir bedürfen einer Ergänzung der evolutionistischen Ethik durch die absolute, wenn die Ethik zu einer Normwissenschaft werden soll; denn wir wollen im Sittengesetz Werte von absoluter Gültigkeit haben. Wir sehen daraus, daß die Anerkennung der evolutionistischen Ethik resp. die Ablösung der Herbartschen Ethik durch die evolutionistische keine Gefahr für die Ethik und so auch keine für die Pädagogik bedeutet, wie Honke (Neue Bahnen, Heft 9) befürchtet. Aber es ist, wie aus den citierten Worten Wundts hervorgeht, verfehlt, zu glauben, wir hätten heute schon eine vollständige, eine abgeschlossene absolute Ethik, wir hätten sie etwa in Herbarts Ethik. Die evolutionistische Ethik wird aber dazu beitragen, daß wir uns der absoluten Ethik immer mehr nähern; sie sucht die Thatsachen und Gesetze des sittlichen Lebens der Menschheit in ihrer geschichtlichen Entwicklung und nach ihren Ursachen festzustellen und ermöglicht es so, das Beharrende vom Fließenden zu unterscheiden; so kommt man zu festen Normen, zu formalen Sätzen, die absolute Geltung haben und den Inhalt der absoluten Ethik ausmachen. Jeder Mensch hat die Pflicht, sich in seiner sittlichen Erkenntnis auf die Höhe seiner Zeit zu erheben, soweit es ihm möglich ist, und sein Wollen und Handeln demgemäß zu gestalten; er hat aber auch die Pflicht, dazu beizutragen, daß seine Mitmenschen dasselbe thun, und so zur Fortentwicklung der menschlichen Kultur im Sinne der Vervollkommnung beizutragen. So reichen sich auch Individual- und Sozialethik die Hand.

Seitdem die Psychologie in der Physiologie eine feste Basis erhalten hat, haben sich auch der Pädagogik neue Studiengebiete erschlossen; sie suchte die Ergebnisse der physiologischen und genetischen Psychologie ins Praktische zu übertragen, d. h. für die Pädagogik nutzbar zu machen und so die pädagogische Psychologie weiter auszubilden. Für sie steht der unentwickelte Mensch und seine Entwicklung im Vordergrund; sie schenkt den individuellen Gestaltungen desselben ihre besondere Aufmerksamkeit. Die auf dieser Psychologie begründete Pädagogik stellt auch das Experiment in ihren Dienst; es entsteht daraus die experimentelle Pädagogik. Das Ziel derselben ist die Erforschung der geistigen Arbeitskraft; „die Probleme ihres Studiums sind das Maß der Arbeitsfähigkeit und der Arbeitsdauer. Die erstere offenbart sich in der Art der Auffassung, in der spezifischen Begabung für die verschiedenen Fächer, in dem Behalten des Gelernten u. s. w., die letztere in der Ermüdung; durch eine Reihe von Experimenten sucht man nun den Schüler so genau zu studieren und zu rubrizieren, daß jede seiner Geistesfunktionen in ganz bestimmten Zahlengrößen wiedergegeben werden kann". (Prof. Dr. Meumann, Anfänge und Ziele der experimentellen Pädagogik; Zeitschrift für Schulgesundheitspflege [1900 Nr. 10].) Durch diese Behandlung pädagogischer Fragen wird der Lernende mehr wie seither in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt; die geistige Eigenart des Schulkindes, seine körperliche und geistige Entwicklung, sein Vorstellungs- und Sprachschatz in den verschiedenen Lebensstadien, die Prozesse der Auffassung, des Behaltens und Vergessens, des Wiederlernens, der Aufmerksamkeit, des denkenden Verarbeitens u. s. w. sind Gegenstände experimenteller Untersuchung. Desgleichen müssen in der Methodik einzelner Lehrfächer neue aus theoretischen Ueberlegungen hervorgegangene Ansichten durch Versuche auf ihren Wert und ihre Durchführbarkeit ge-

prüft werden; es sei hier nur hingewiesen auf die Verwendung der Phonetik im Leseunterricht, die Versuche im Rechtschreib- und Rechenunterricht, im Handfertigkeits- und Zeichenunterricht. Im Vordergrund des Interesses der Schulmänner steht zur Zeit „die künstlerische Erziehung" der deutschen Jugend; dadurch wird auch die Frage des Handfertigkeitsunterrichts, welche die letzten zwei Jahre im Vordergrund stand und, wie seine Gegner meinten, durch den Beschluß der deutschen Lehrerversammlung in Cöln aus der Welt geschafft werden sollte, aufs neue zur Erörterung kommen müssen. Denn künstlerische Bildung ist ohne technische Bildung nicht möglich; steht jene z. B. beim Zeichenunterricht im Mittelpunkt, so diese beim Handfertigkeitsunterricht.

Die Pädagogik wird überhaupt in dem kommenden Jahrhundert große Aufgaben zu lösen haben; ihrer wissenschaftlichen Gestaltung auf Grund der Anthropologie und Soziologie, resp. Psychologie und Ethik muß daher besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Sie muß vor allen Dingen sich ganz von der ihr noch anklebenden spekulativ-dogmatischen Methode lossagen, weil durch diese sichere, unanfechtbar feststehende theoretische Ergebnisse nicht zu erzielen sind; sie muß sich voll und ganz auf den Boden der planmäßigen Erfahrung stellen, muß sich der induktiv-experimentellen Methode bedienen, auf welchem auch ihre Grundwissenschaften stehen. Damit weicht sie durchaus nicht ab von, sondern schreitet vielmehr fort auf der Bahn, welche ihr Locke, Rousseau und Pestalozzi angewiesen haben; denn diese fordern Erfahrung als Ausgangspunkt aller pädagogischen Reformen. Nur hat sich seit den Zeiten dieser Männer der Begriff der Erfahrung erweitert und vertieft; zu dem Beobachten ist noch der Versuch getreten. „Heute beginnen wir an der Hand der biologischen Wissenschaften zu ahnen, was die Natur wirklich will, und so ist es denn auch an der Zeit, vermittelst einer experimentellen Pädagogik den äußeren und inneren Werdegang des uns anvertrauten Kinderhirns zu belauschen, um alsdann unsere Erziehungssysteme den Gesetzen der Biologie feinspürig anzupassen." (Stein.) Sowohl bei Aufstellung des Erziehungsplanes als bei der Bearbeitung der Erziehungsmethoden wird die Pädagogik bei der Soziologie und Anthropologie wesentliche Unterstützung finden; soziologische und psychologische Gesichtspunkte werden maßgebend sein bei der Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs. „Es steht z. B. außer allem Zweifel," sagt Prof. James (II. 2. 8.), „daß durch die Kenntnis der Psychologie das Feld für das Experimentieren und Probieren sehr eingeschränkt wird; wer Psychologe ist, weiß im voraus von gewissen Methoden, daß sie falsch sind, und wird so vor Irrtümern bewahrt bleiben." Der Lehrer aber, der psychologische Kenntnisse besitzt, erhält ein klares Verständnis der Kunst, die er ausüben will; dadurch wächst sein Vertrauen zu seiner Methode, gewinnt er an Selbständigkeit und an Interesse in seinem und für seinen Beruf. Anderseits darf man aber auch den Einfluß der Psychologie auf die Pädagogik und den Wert derselben für den Lehrer nicht überschätzen; die Pädagogik ist eine auf wissenschaftlicher Basis beruhende Kunst, die ihr eigenes Erfahrungsgebiet besitzt, auch was Anthropologie und Soziologie anbelangt. „Am allerwenigsten kann es zu den Pflichten eines Lehrers gehören, Beiträge zur Psychologie zu liefern oder methodisch und in verantwortungsvoller Weise psychologische Beobachtungen anzustellen" (James); es scheint uns in der That, als seien in dieser Hinsicht in neuerer Zeit die dem

Pädagogen gesteckte Grenze von einzelnen Pädagogen überschritten und Gebiete aus der Psychologie als Forschungsgebiet herangezogen worden, die dem Psychologen von Fach gehören. Lassen wir doch diese Arbeiten den Psychologen von Fach; sie mögen psychologische Experimentaluntersuchungen über Aufmerksamkeit und Gedächtnis, Association und Apperzeption, Raum- und Zeitanschauungen u. dgl. anstellen, die wir dann, soweit es überhaupt möglich ist, für die Pädagogik nutzbar machen, resp. zur Vertiefung unserer pädagogischen Erfahrung verwenden. Auch kann der Lehrer seine Schüler nicht als psychologisch-pädagogische Versuchspersonen verwenden; das ist nicht sein Beruf, und dazu sind ihm die Kinder nicht anvertraut. Solche Versuche und Beobachtungen dürfen im Schulunterricht nur soweit angestellt werden, als sie im Rahmen desselben ohne Beeinträchtigung des Unterrichtszieles möglich sind; „steht der Lehrer vor dem Schüler, so darf auch die wohldurchschaute Vorschrift nur als Impuls und Instinkt wirksam sein, und das psychologische Geschehen als solches ist dann nicht mehr in Frage". (Münsterberg.) Der theoretischen Pädagogik muß es überlassen bleiben, die verschiedensten Faktoren sorgfältig gegeneinander abzuwägen; in der Praxis fehlt dem Lehrer dazu der Ueberblick über diese verschiedenen Faktoren und die Zeit zum Ueberlegen und Untersuchen unter Berücksichtigung der Individualität des betreffenden Objekts, daher hier die durch das Studium der Theorie vertieften und befestigten Impulse und Instinkte wirksam sind. Aber mehr als diese Einschränkung darf man auch anderseits gegenüber der Stellung, die Münsterberg und James zu der Beziehung zwischen Psychologie und Pädagogik einnehmen, nicht einräumen; Impuls (Takt) und Interesse müssen notwendig durch ein eingehendes psychologisch-pädagogisches Studium vertieft werden, wenn der Lehrer seinen Beruf mit Erfolg ausüben will. „Kunst," sagt Lehmann (a. a. O.), „ist weder Wissenschaft noch Handwerk, und doch enthält und benutzt sie Elemente von beiden. Die Kunst ist ein Können, das niemand ganz und gar und nur der Auserwählte zum Teil von Natur besitzt; zum größten Teil muß man sich's erwerben. Das theoretische Wissen macht dieses Können noch nicht; aber auch Kunst will gelernt sein, nicht nur geübt. Sie bedarf der Kunstregeln, einer überlieferten Technik, die in ihren wesentlichen und wertvollen Teilen von dem Verfahren der großen Meister abgeleitet, durch Erfahrung bewährt und durch Ueberlieferung festgestellt ist. Kein Künstler kann von vorn anfangen, und selbst wenn er es zu thun glaubt, steht er auf den Schultern seiner Vorgänger." (Lehmann.) So ist es auch in der Pädagogik; sie ist eine auf wissenschaftlicher Basis beruhende Kunstlehre. „Die überlieferte Technik bildet in der Erziehungskunst wie in jeder andern die Grundlage des Könnens; aber sie bildet freilich nur die Grundlage derselben und umfaßt keineswegs das Ganze oder auch nur das Wesentliche." (Lehmann a. a. O.) Durch das Studium der Psychologie und besonders auch der Kinderpsychologie, der physiologischen und experimentellen Psychologie soll ja gerade das Interesse an der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens geweckt werden, und durch dasselbe sollen der Impuls, der Takt, die Technik eine feste Basis erhalten; man kann und darf sich nicht darauf verlassen, daß Impuls und Interesse alles beim Lehrer machen, wenn nicht die Lehrer aus denkenden Praktikern zu bloßen Praktikern werden sollen. „Wir haben," sagt Dr. Stimpfl (Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer II. 4.), „bei der Thätigkeit des Lehrers dasselbe Verhältnis wie bei der Thätigkeit des Arztes; wird das medizinische Können (d. h.

die individuelle Begabung und die persönliche Erfahrung) nicht durch das medizinische Wissen unterstützt, so kommt dasselbe auch nicht über eine gewisse Stufe hinaus. Das sehen wir deutlich beim Kurpfuscher gegenüber dem wirklichen Arzte; ersterer unterscheidet sich von dem letzteren durch den Mangel an medizinischem Wissen. Die Geschichte der Medizin zeigt klar, daß die Thätigkeit des Arztes in dem Maße erfolgreicher wurde, als die Unterstützung zugenommen hat, welche das medizinische Können vom medizinischen Wissen empfängt; die Geschichte der Pädagogik erteilt uns eine ähnliche Lehre . . . Das pädagogische Wissen umfaßt nun nicht bloß die Grundbegriffe über Erziehung und Unterricht, sondern auch eine genaue Kenntnis der Kindesnatur; denn ohne eine solche kann doch der Lehrer unmöglich die natürliche Entwicklung des Kindes in einer absichtlichen Weise fördernd oder hemmend beeinflussen." Für den Lehrer hat gerade die Kinderpsychologie, die sich mit der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens beschäftigt, besondere Bedeutung, denn nur durch sie erhalten die Erziehungs- und Unterrichtskunst eine feste Basis; die Kindererziehung hat nach Gall (Resumé der Kinderforschung) „zur Entdeckung derjenigen Entwicklungsperioden verholfen, in welchen die einzelnen Gegenstände und Methoden am wirksamsten gelehrt werden können". Wie in Nordamerika, so finden sich auch in Deutschland Lehrer, die Münsterberg und James ohne Einschränkung zustimmen, „weil es", wie Münsterberg sagt, „bequemer ist, nicht Psychologie und Pädagogik zu studieren" und in den alten Geleisen weiterzugehen, statt neue Bahnen einzuschlagen; auch hier vernimmt man, wenn auch in etwas anderer Form gekleidet, Redensarten wie in Amerika: Alle experimentelle und physiologische Psychologie hat der Pädagogik noch nichts genützt und kann ihr nichts nützen! Allerdings soll sich der Schulmann nicht mit Fragen beschäftigen, die seinem Beruf fern liegen und Sache des Psychologen sind; er hat nicht die Aufgabe, am Ausbau der reinen Psychologie mitzuarbeiten, sondern nur an dem der pädagogischen Psychologie. Welchen Wert diese aber für die Pädagogik hat, das haben in den letzten Jahren nicht bloß die Veröffentlichungen aus dem Gebiet der Schulgesundheitspflege (Ermüdung u. s. w.), sondern auch aus dem der Methodik (Lays Versuche über den Rechtschreibunterricht u. a.) gezeigt; in neuester Zeit waren besonders die Kinderzeichnungen ein Gegenstand der Untersuchung, in der uns Nordamerika und England seit einem Jahrzehnt vorgearbeitet haben; auf Grund dieser Untersuchungen hat nun u. a. auch Götze in Hamburg (Das Kind als Künstler) dargelegt, „daß die gebräuchliche Weise des ersten Zeichenunterrichts den Bedürfnissen des Kindes nicht entspreche". Er ist daher der Ansicht, daß die herrschende Zeichenmethode in ihren Anfängen wenigstens ebenso unnatürlich sei wie die Buchstabiermethode; es soll daher eine Reform des Zeichenunterrichts angebahnt werden, welche die Ergebnisse der Kinderpsychologie berücksichtigt. So hat man auch recht lehrreiche Versuche gemacht über den Vorstellungskreis des schulpflichtigen Kindes, seine sittliche Verfassung (Lügen u. s. w.), über die Bestrafung der Kinder u. a.; der Lehrer wird durch dergleichen Untersuchungen und die Beachtung der Ergebnisse derselben auch genötigt, sich auf die geistige Entwicklungsstufe des Kindes zu versetzen und nicht, wozu er naturgemäß geneigt ist, seine Anschauungen auf das Kind zu übertragen. Er studiert Kinderpsychologie und macht diesbezügliche Beobachtungen und Versuche, um die Individualität des Kindes, seine Entwicklung und Bedürfnisse kennen zu lernen und so seine Berufsthätigkeit vollkommener auszuführen; nur

was dabei sich ohne weiteres für den wissenschaftlichen Ausbau der Kinderpsychologie ergiebt, kann dem Forscher überliefert werden. „Das Studium der Kinder von seiten des Lehrers soll sich nicht auf die Lösung eines abstrakten Problems, sondern auf das Verständnis eines verwickelten Rätsels — eines lebendigen, thätigen, wachsenden Kindes — und insbesondere auf die Erlangung einer praktischen Kenntnis der Ursachen und Bedingungen richten, welche dieses sich entfaltende Leben beeinflussen; das kinderpsychologische Studium des praktischen Lehrers kann man daher auch ganz wohl als Schülerstudium, als direkte Beobachtung der Kinder unter den Bedingungen der Schularbeit für die Zwecke der Erziehung und des Unterrichts bezeichnen." (Dr. Stimpfl.) Ueber den Stand der Kinderpsychologie in den einzelnen Hauptkulturländern orientiert Stimpfl in der Abhandlung „Ueber den Stand der Kinderpsychologie in Europa und Amerika" (Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1899); wie der kinderpsychologische Unterricht an den nordamerikanischen Lehrer- und Lehrerinnenseminarien betrieben wird, ersieht man aus Stimpfls Abhandlung „Ueber die Pflege der Kinderpsychologie in Nordamerika" (Blätter f. d. Schulpraxis 1899 [II. 5.]) und aus Monroes Abhandlung „Ueber das Studium der Kinderpsychologie in den nordamerikanischen Seminarien" (Zeitschrift f. päd. Psychologie 1900). Prof. Dr. Wendt veröffentlichte in dem „Deutschen Schulmann" (III. 1. Heft) eine Abhandlung über „Organisation, Aufgaben, Methoden und Wert pädagogisch-psychologischer Laboratorien", welche den Zweck haben, „die pädagogische Wissenschaft mit besonderer Rücksicht auf die Schulerziehung und den Schulunterricht zu fördern und zwar unter spezieller Anwendung der neueren wissenschaftlichen Forschungsmethoden, namentlich durch Pflege des pädagogisch-psychologischen Experimentes; dieses hat die Aufgabe, zu neuen Erfahrungen auf dem Gebiete des kindlichen Seelenlebens zu führen, soweit dasselbe bei der Erziehung und beim Unterricht zur Erscheinung kommt, und daraus eventuell neue Gesetze abzuleiten, ferner bereits gemachte Erfahrungen zu vervollständigen und ebenso bereits abgeleitete Gesetze in ihrer Gültigkeit zu prüfen, beziehungsweise zu befestigen . . . Die päd.-psychol. Laboratorien werden am zweckmäßigsten mit Lehrer- und Lehrerinnenseminarien oder mit größeren Schulanstalten verbunden oder dem Organismus größerer pädagogischer Gesellschaften und Vereine angegliedert . . . Hauptzweck des Laboratoriums wird es sein, den Besucher mit dem Wesen, der Ausführung und Verwendung des päd.-psych. Experimentes zu Erziehungs- und Unterrichtszwecken bekannt zu machen". So ausgebildete Lehrer werden mit dem besten Erfolg die pädagogische Psychologie und die psychologische resp. experimentelle Pädagogik ausbauen; sie werden die Gebiete der Psychologie, die zur Pädagogik in enger Beziehung stehen, mit Erfolg bebauen. Vor allen Dingen ist dies das Gebiet der Sinnesbildung, denn sie ist das Fundament der Anschauungsbildung; der Anschauungsunterricht aber bedarf noch sehr der Verbesserung. Hier wurzelt auch die künstlerische Erziehung; aber sie geht darüber hinaus und greift ins Gefühlsleben über. Der Zusammenhang der Gefühle mit Anschauungen resp. Vorstellungen bedarf in dieser Hinsicht einer besonders eingehenden Untersuchung; daran knüpft sich dann die Frage, in welcher Beziehung die künstlerische Erziehung zur sittlichen steht und die Gefühle in Wollen und Handeln übergeführt werden. So gelangen wir mit der Zeit zu einer exakten Pädagogik, die nach einem Vortrag von Kretzschmar (Vereinigung für exakte Pädagogik in Leipzig) folgende Bedingungen zu er-

füllen hat: „1. Exakte Wissenschaften sind völlig selbständige, ihr Begriffsmaterial selbstthätig schaffende Disziplinen mit fest bestimmbarem korrekt gegebenem Inhalte und den Methoden objektiver Erfahrung. 2. Die gegenwärtig herrschende Pädagogik ist, obwohl sie Spuren exakten Inhaltes aufweist, an sich keine exakte Wissenschaft; denn: a) Sie ist keine selbständige, sondern nur eine abgeleitete Disziplin. b) Sie ist nach Inhalt und Methode keine Wissenschaft der Erfahrung, sondern der Spekulation. c) Ihr fehlt aus diesen Gründen noch zu sehr der enge Zusammenhang mit der Erziehungsthätigkeit selbst. 3. Die Pädagogik muß und kann eine exakte Wissenschaft werden. a) Sie ist als solche eine völlig selbständige Disziplin, die sich ihre Begriffe selbst schafft und den Einfluß andrängender Strömungen in bestimmte Schranken zurückweist. b) Sie ist als solche eine empirische Wissenschaft, welche als Erfahrungsmethoden objektive Beobachtung und Experiment anwendet und welcher als Inhalt die Erfahrungsthatsache der Entwicklung des Kindes und ihrer Abhängigkeit von äußeren Einflüssen gegeben ist. c) Sie befaßt sich in erster Linie nicht mit Zweck und Ziel, sondern mit Wesen und Funktion der Erziehung selbst und erklärt diese lediglich als planmäßige Einwirkung auf die Entwicklung des Kindes. Deshalb fußt sie auf dem eingehenden Studium des letzteren. d) Sie wahrt den engsten Zusammenhang zwischen Praxis und Theorie der Erziehung. e) Alles in allem ist also die exakte Pädagogik selbständige Erfahrungswissenschaft. f) Ansätze einer exakten Auffassung der Erziehungswissenschaft sind hauptsächlich zu finden bei Rousseau, Strümpell und der gegenwärtigen Kinderforschung.

Auf diesem Wege gelangen wir zu einer wissenschaftlichen Pädagogik als theoretischer Grundlage der praktischen, der pädagogischen Kunst oder Technik. „Wie der Naturforscher auf Grund qualitativ und quantitativ bekannter Vorgänge bestimmte Faktoren oder Stoffe zusammenwirken läßt, um einen bestimmten Effekt zu erzielen, so soll der Erzieher nach Qualität und Quantität festgestellte Faktoren auf die Seele des Kindes wirken lassen, um einen bestimmten geistigen Inhalt, eine bestimmte Gemüts- und Willensrichtung auf gesetzmäßigem Wege hervorzubringen.“ (Kemsies, Zeitschr. f. päd. Psych.) „Erziehung ist,“ nach Dr. Uphues (II. 3. 1.), „die Ausbildung, welche die ältere Generation vorsätzlich ihren Nachfolgern giebt, um sie in den Stand zu setzen, den bisher erreichten Kulturstand mindestens aufrecht zu erhalten oder womöglich noch zu erhöhen.“ Sie ist „eine Kunst, und Pädagogik ist erstens die Geschichte und zweitens die Theorie dieser Kunst; als letzteres ist sie mehr technisches Wissen, als erstere jedoch eine historische Wissenschaft“. (Lehmann a. o. O.) Eine Theorie der Erziehung, die der heutigen Praxis dienen, ihr Normen geben soll, darf nicht von einem allgemeinen Begriff der Menschenerziehung ausgehen, oder von den Formen welche sie unter allen möglichen Bedingungen annehmen kann, „sondern von der ganz bestimmten Art und Weise, wie wir in unserem Lande, zu unserer Zeit, in Deutschland um das Jahr 1900 das kommende Geschlecht zu bilden und an der Zukunft unseres Volkes vorbereitend zu arbeiten suchen oder doch suchen sollten“. (Lehmann, Erziehung und Erzieher.) „Der Mensch,“ sagt Dr. Bergemann (Soziale Pädagogik), „ist nicht Mensch schlechtweg, sondern, hineingeboren in ein bestimmtes Volk, eine bestimmte Zeit, eine bestimmte Kultursphäre, kann er nur für dieses sein Volk, für diese seine Zeit, zur Mitarbeit an den Aufgaben dieser seiner Kultursphäre erzogen werden.“ So lehrreich für den Pädagogen unserer Zeit

deshalb auch das Studium der pädagogischen Klassiker ist, so wenig kann es ihm das Studium der pädagogischen Theorie der Gegenwart ersetzen, selbst wenn diese in ihrem Werte gegen die pädagogischen Klassiker zurückstehen sollte; Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart u. a. haben eben über die Erziehung der Jugend ihrer Zeit und ihres Volkes geschrieben und nicht über die Erziehung der Jugend aller Zeiten und aller Völker. Damit soll nicht gesagt sein, daß es nicht allgemeine Ideen der Erziehung giebt, die für alle Zeiten und Völker gültig sind, die wir daher bei allen pädagogischen Klassikern mehr oder weniger deutlich dargestellt finden und an welchen auch wir in unserer Zeit festhalten müssen. Es „ist ganz sicher, daß die formale psycho-physische Struktur der Menschen auf der ganzen Erde im großen und ganzen die nämliche ist, ferner daß die formalen Bedingungen des psychischen Geschehens nicht Schwankungen von heut zu morgen unterworfen sind, sondern in ihrer Beschaffenheit sich nur sehr allmählich und außerordentlich langsam, in großen Perioden und stetig lückenlosem Fortschritt abändern; daher ist die Möglichkeit einer gewissen relativen Allgemeingültigkeit der pädagogischen Methoden in räumlicher und zeitlicher Hinsicht als verbürgt durch Untersuchungen anzusehen und zuzugeben, welche die formale Struktur des Geisteslebens allseitig erhellen; . . . aber mehr als eine relative Allgemeingültigkeit springt dabei eben doch nicht heraus . . . Die Geschichte lehrt uns, daß nicht nur die Bildungsideale der verschiedenen Völker in verschiedenen Epochen verschieden sind, sondern auch daß sie in der nämlichen Epoche bei den einzelnen Völkern je nach der besonderen und eigentümlichen historischen Entwicklung, die sie durchgemacht haben, voneinander mehr oder weniger abweichen. Und zwar sind die Abweichungen um so größer, je weniger Beziehungen zwischen zwei Völkern bestehen; sie sind anderseits um so geringer, ja fast minimal, je enger die Verbindung zwischen ihnen ist, je mehr das eine dem andern vorbildlich erscheint". Immerhin kann man innerhalb bestimmter Grenzen ein allgemeines Erziehungsideal aufstellen, an dem wir auch in der Gegenwart festhalten und das wir daher auch in das Erziehungsideal der Gegenwart aufnehmen müssen. „Der Blick auf das Ideal ist unentbehrlich für jeden, der mehr will, als das Bestehende fügsam hinnehmen und gelegentlich ein wenig daran herumflicken, für jeden, der erkennen und vorwärtsschreiten, der einer Zukunft vorarbeiten will" (Lehmann a. a. O.); aber dieses Ideal darf nicht in den Wolken schweben, darf nicht in einer längst überwundenen Welt- und Lebensanschauung wurzeln, sondern in derjenigen unserer Zeit, wie sie durch Wissenschaft und Philosophie gegeben ist; es muß im Gewand unserer Zeit und unseres Volkes erscheinen und seine Verwirklichung in unserer Zeit und unserem Volk möglich sein. Welchen Sinn soll es daher haben, wenn man sich heute in der Theorie und Praxis der Pädagogik an die „Klassiker" und sei es Pestalozzi oder Diesterweg, Beneke oder Herbart, Dittes oder Dörpfeld anklammern will und wähnt, mit ihnen sei die deutsche Pädagogik zu einem gewissen Abschluß gekommen und somit keine von den zur Zeit in Frage kommenden Neuerungen, die nicht von den genannten Pädagogen schon erstrebt worden, ernstliche Beachtung und Berücksichtigung wert; diese Orthodoxie, dieser Konservativismus in der Pädagogik, der allerdings bequem ist und keine großen Forderungen an Denken und Handeln stellt, muß energisch bekämpft werden. Unsere Zeit und unser Volk bedarf eines neuen, auf der Wissenschaft und Philosophie unserer Zeit aufgebauten und zu den Forderungen unserer Zeit

in Beziehung stehenden Erziehungssystems; denn wir bedürfen eines neuen Erziehungswesens, durch welches eine Generation erzogen wird, die den Forderungen der Zeit entspricht. „Unser Erziehungswesen ist zerrissen und zersplittert; neben lebensvollen und kräftigen Ansätzen macht sich nur allzuviel Absterbendes breit und raubt den schaffenden und bildenden Kräften Licht und Luft, daß sie nicht zu durchgreifender und gestaltender Wirkung kommen können. Trotz allem Bessern und Basteln im einzelnen ist unsere deutsche Erziehung, ist insbesondere die deutsche Schule hinter der Zeit und der nationalen Entwicklung zurückgeblieben; es fehlt an dem einheitlichen und großen Zuge, welcher die Bildung eines großen und einheitlichen Volkes kennzeichnen sollte. Es fehlt an dem inneren Zusammenhang zwischen Erziehung und Leben, zwischen Schule und Haus." (Lehmann a. a. O.)

Alle diese Mängel und Fehler unserer Erziehungssysteme und unseres Erziehungswesens kommen im letzten Grunde in dem zur Zeit noch wogenden Kampfe zwischen Individual- und Sozialpädagogik zum Ausdruck, lassen sich wenigstens auf die darin herrschenden und zur Erscheinung kommenden Gegensätze zurückführen. Die Konservativen in der Pädagogik halten fest an der Individualpädagogik; der radikale Fortschritt huldigt der Sozialpädagogik; der gemäßigte Fortschritt will die Vermittlung zwischen beiden. Diese Strömungen in der Pädagogik hängen eben zusammen mit den zeitigen Welt- und Lebensanschauungen; wie oben näher dargelegt worden ist, herrschte in der Periode der Vergangenheit, in welcher unsere klassische Pädagogik wurzelt, der Individualismus, während heute der Sozialismus um die Herrschaft ringt. Nach Ziller (Allgemeine Pädagogik) muß „der Einzelne erst für sich einen Wert erlangt haben, ehe er in Beziehung zur Gesellschaft betrachtet werden kann"; „Erziehung ohne Gemeinschaft besteht überhaupt nicht, nur als soziales kann Erziehung ein sinnvolles Thun genannt werden", behauptet dagegen Dr. Bergemann (Soziale Pädagogik). Prof. Natorp hat 1899 eine „Sozialpädagogik" herausgegeben (Päd. Jahresbericht, 51. Bd. S. 40 ff.); in diesem Jahre ist die „Soziale Pädagogik" von Dr. Bergemann erschienen. Beide Verfasser haben denselben Gegenstand von zwei ganz verschiedenen Gesichtspunkten bearbeitet; während Natorps Arbeit auf der Grundlage der kritischen Philosophie des Neukantianismus ruht und nach der deduktiven Methode aufgebaut ist, stellt Bergemann seine Pädagogik auf die empirische Wissenschaft und bedient sich der Induktion. Bergemann will mit seiner „Pädagogik in besonders markanter Form dem Geiste der Zeit gerecht werden, welcher durchaus positivistisch gerichtet ist, aber doch nicht mit bloßer Wissenschaft sich begnügt, sondern von dem Verlangen nach einem neuen geistigen Besitze ergriffen und eifrig bemüht ist, einen solchen zu suchen". Die Philosophie wird man aber dabei doch nicht entbehren können, wie dies Bergemann annimmt.

„Ueber die Kernpunkte des Streites um die Individual- und Sozialpädagogik" hielt Rektor Wigge auf der Versammlung der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik" (Nebenversammlg. d. Deutschen Lehrerversammlung) einen Vortrag (Der Deutsche Schulmann, III. H. 7). In der Kultur, so führt er aus, „verewigte sich der Menschengeist, und die jeweilige Kultur wurde dem jeweiligen Individuum ein Mittel, sich zu immer größerer Vollkommenheit emporzubilden; sie wurde ihm ein Bildungsmittel". Aber „nur unter der Herrschaft des Menschengeistes kann die Kultur ein Bildungsmittel sein; nur in

der Hand des Menschen werden die Kulturobjekte Kultursaat". Der Einzelne ist ein Produkt der Kulturgesellschaft, diese aber wieder ein Produkt des Individualismus; beide stehen in innigster Wechselbeziehung zu einander. Das Streben der Gesellschaft, besonders des vierten Standes, geht darauf hinaus, eine Ausgestaltung der Gesellschaft herbeizuführen, „die dem Einzelnen eine größere Möglichkeit gewährt, sich zu größerer Vollkommenheit zu entwickeln". Pestalozzi hat das mehr gefühlt als klar erkannt; er vermochte kein theoretisches Gebäude der Pädagogik aufzubauen, bei dem das letzte Teilchen aus einer höchsten Idee mit Konsequenz abgeleitet ist; er ist daher auch zu keiner Organisation des Unterrichts gelangt, durch welche scharfe Richtlinien für die Praxis vorgezeichnet wurden; das traditionelle Unterrichtssystem blieb daher im ganzen trotz Pestalozzi bestehen; auch die Nachfolger Pestalozzis haben wenig daran geändert. „Die pädagogischen Theoretiker gingen mit Recht zunächst daran, die Bestimmung des Individuums, also das oberste Unterrichtsziel, festzulegen; hatten sie das ihrer individuellen Weltanschauung gemäß gethan, dann brach in der Regel ihr wissenschaftliches Denken ab." Auch durch die Herbart-Zillerianer ist dies nicht geändert worden; an die Stelle von Pestalozzis „allgemeine Menschenbildung" hat man „sittliche Charakterbildung" gesetzt, aber ihr Unterrichtssystem hat man nicht angenommen. Ist aber durch die gesellschaftliche Entwicklung das Individualbewußtsein, die Welt- und Lebensanschauung verändert worden, so muß auch das Erziehungsziel verändert werden; wird aber dieses verändert, so muß auch ein dem neuen Ziel entsprechendes Unterrichtssystem geschaffen werden. Von allen derzeitigen Vertretern der sogenannten Sozialpädagogik beschreitet, nach Wigge, Bergemann diesen Weg: „auf Grund der angenommenen Thatsache, daß der Mensch ein kollektivistisches Wesen sei, und auf Grund der angenommenen Thatsache, daß der Wert des Einzelnen nur in dem gefunden und nach dem bemessen werden könne, was er für die Gesamtheit leiste, glaubt Bergemann den Eigenwert und den Selbstzweck des Individuums verneinen, das bisherige Erziehungsziel, das den unvollkommenen Menschen einem Menschheitsideale nähern will, ablehnen, nur der Gesamtheit Eigenart und Selbstzweck beilegen und die Erziehung des Individuums den Zwecken der Gesamtheit unterordnen zu müssen; daraus ergiebt sich für ihn das Erziehungsziel, den Zögling zu einem nützlichen Glied der Gesamtheit heranzubilden". Wigge weist dieses Ziel ab, da die Gesamtheit nur aus den Einzelpersönlichkeiten gebildet wird, ohne diese nicht bestehen kann, und daher diese auch Eigenwert und Selbstzweck hat; auch die Kultur kann nicht Selbstzweck sein, denn „höher als sie steht doch ihr Träger, der einzelne Mensch . . . Das Kind zu einer sozial gerichteten sittlichen Persönlichkeit, zum sittlichen Handeln in der Kulturgesellschaft zu erziehen, das ist das Erziehungsziel, das dem sozialen Bewußtsein der Gegenwart gerecht wird". Wir haben schon seit Jahren dieselben Gedanken in der Form ausgedrückt: Die Erziehung soll die Entwicklung des Kindes zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit fördern, die sich an dem Kulturleben der Zeit im Sinne der Vervollkommnung desselben mit Erfolg beteiligen kann.

Als einen Hauptgegner der unter dem Namen Sozialpädagogik auftretenden Richtung in der heutigen wissenschaftlichen Pädagogik gilt Prof. Dr. Rehmke in Greifswald; jedes Wort aus seinem Munde, das nur in irgend einer Hinsicht den Streit zwischen den Vertretern der beiden Richtungen, der Individual- und Sozialpädagogik, berührt, wird von den

Gegnern der Sozialpädagogik wie ein Evangelium aufgenommen. So auch die von ihm verfaßte Broschüre: Der Schulherr (II. 4. 68.). Unter diesem Titel sind drei Probleme einer Erörterung unterzogen worden: Die Bestimmung der Begriffe „Erziehung" und „Pädagogik", die „Sozialpädagogik" und endlich der „Schulherr"; an dieser Stelle haben wir es nur mit den beiden erstgenannten Problemen zu thun. Eine Entgegnung auf genannte Schrift ist von Dr. Bergemann in der „Deutschen Schule" erschienen; sie hat in derselben Zeitschrift von Prof. Dr. Rehmke eine Erwiderung erfahren. Die Erziehung wird von Rehmke im weiteren Sinn als Entwicklung des Menschen überhaupt, im engeren als Einwirkung von Mensch zu Mensch und im engsten als systematische und methodische Einwirkung eines Bewußtseinsindividuums auf ein anderes aufgefaßt; Pädagogik ist für ihn die Wissenschaft von dem systematischen und methodischen Einwirken auf die Entwicklung des menschlichen Bewußtseinsindividuums, und da Rehmke diese Art der Erziehung als Schulerziehung bezeichnet, so ist für ihn Pädagogik die Wissenschaft von der Schulerziehung. Bergemann findet diese Fassung des Begriffs „Pädagogik" zu eng; es ist nach seiner Ansicht fehlerhaft, die Erziehung im engsten Sinn als „Schulerziehung" zu bezeichnen. Nach Bergemann geht bei der Rehmkeschen Fassung des Begriffs Pädagogik die Pädagogik als Wissenschaft in der Didaktik auf; „damit", sagt er, „wird die Erörterung aller Probleme der häuslichen oder Familienerziehung abgewiesen. Als einzige Funktion der Erziehung wird der Unterricht anerkannt; Pflege, Spiel, Uebung und Zucht fallen außerhalb des Rahmens der Pädagogik". Diese Fassung des Begriffs „Pädagogik" bei Rehmke hängt aber, wie Bergemann sagt, von der falschen Bestimmung des Begriffs der Erziehung im engsten Sinne als „Schulerziehung" ab; „als ob", sagt er, „im übrigen von einem systematischen und methodischen Verfahren keine Rede sein könnte". Rehmke entgegnet auf diese Einwendungen Bergemanns, daß doch auch „Pflege, Spiel, Uebung und Zucht", die er unter dem Namen „Führung" zusammenfaßt, selbstverständlich des „systematischen und methodischen" Einwirkens auf den Erziehenden möglich sei und daß diese daher auch unter den Begriff Schulerziehung falle, mit welchem Begriff er doch nicht bloß die Erziehung durch Berufserzieher verstehe, obwohl sie selten bei den Eltern u. a. vorkommen werde. Nach Rehmke geht alle Erziehung „auf die Entwicklung des Bewußtseinsindividuums zur Persönlichkeit" hinaus; . . . „erziehen heißt demnach, insofern wir das Erziehungsziel im besonderen dabei ins Auge fassen, durch systematisches und methodisches Einwirken in dem Bewußtseinsindividuum die Bedingungen, auf daß es sich in bestimmter Weise bethätige, zur Entwicklung zu bringen, d. h. das Individuum zu einer bestimmten Persönlichkeit sich entwickeln zu lassen". Bergemann beanstandet das Fehlen jeder Begründung für diese Fassung des Erziehungsziels; er bestreitet, daß man einfach mit Hilfe des eigenen Bewußtseins die Frage nach dem Ziel der Erziehung beantworten könne. Man müsse vielmehr empirisch-induktiv verfahren, wenn man das Entwicklungsziel des Menschen bestimmen wolle; man müsse also historisch zu Werke gehen und gleichzeitig die Bewußtseinsaussagen vom biologischen Standpunkte aus auf ihren Wert hin prüfen. Rehmke weist demgegenüber darauf hin, daß von vielen schon vor ihm das Ziel der Erziehung aus dem Wesen des Menschen abgeleitet und in der sittlichen Persönlichkeit gefunden worden sei; dies Verfahren sei zwar deduktiv, aber wissenschaftlich berechtigt. „Sind," so sagt Rehmke weiter, „Individual- und

Sozialpädagogik unter dem ganz besonderen Gesichtspunkte des Erziehungszieles als zwei verschiedene Stücke der allgemeinen Pädagogik angenommen, so muß auch die Ethik, die ja dann ihrerseits über die Begriffe des besonderen Erziehungszieles der Individual- und Sozialpädagogik zu unterrichten hat, Individual- und Sozialethik als ihre besonderen Stücke aufweisen." Faßt man nun die Unterscheidung zwischen beiden so auf, „daß Individualethik die sittlichen Aufgaben des Individuums in Bezug auf die Mitmenschen erörtere", so sind die Gegenstände der Individual- und Sozialpädagogik „zwar einer gesonderten wissenschaftlichen Betrachtung vielleicht fähig, aber für die Schulerziehung — und in dieser allein kann ja die Pädagogik als Wissenschaft von der systematischen und methodischen Einwirkung auf die Entwicklung des Bewußtseinsindividuums praktisch werden — bilden sie die untrennbaren Momente einer einheitlichen allgemeinen Schulaufgabe". Faßt man dagegen die Unterscheidung zwischen beiden so auf, „daß Individualethik die sittlichen Aufgaben des Individuums überhaupt, die Sozialethik die sittlichen Aufgaben der Gesellschaft (Gemeinschaft) bearbeite", so „bildet" nach Rehmke, „nicht das Erziehungsziel, sondern der Erziehende den Einteilungsgrund"; das Erziehungsziel ist hier für beide, für Individual- und Sozialpädagogik, die sittliche Persönlichkeit. „Während also bei der erstgenannten Unterscheidung ‚Individual- und Sozialpädagogik' das Erziehungsziel ein verschiedenes, dagegen der Erziehende ein und derselbe ist, steht es bei der zweiten Unterscheidung gerade umgekehrt; hier ist eben der zu Erziehende nicht ein und derselbe, sondern er ist für die Individualpädagogik das einzelne unselbständige Individuum, für die Sozialpädagogik die aus selbständigen Individuen zusammengesetzte Gesellschaft. Jene also hat es mit den Unerwachsenen, diese mit den Erwachsenen zu thun." In diesem letzteren Sinne könnte man nun, das gesteht Rehmke zu, von Sozialpädagogik neben Individualpädagogik noch reden, wenn man annimmt, daß auch die Erwachsenen noch erziehungsbedürftig sind, diese Erziehung möglich ist und noch in einer systematischen und methodischen Einwirkung bestehen muß. „Mit der Individualpädagogik würde die Sozialpädagogik dann alle allgemeinen Erörterungen über Schulerziehung gemeinsam haben, beide würden also mit ihren besonderen Erörterungen auf einem gemeinsamen Unterbau ruhen, sie wären zwei aus einer Wurzel aufgeschossene Sprößlinge." In diesem Falle steht die „allgemeine Pädagogik" ihnen als eine besondere Wissenschaft gegenüber da, als deren Grundwissenschaft; sie sind die „angewandte" Pädagogik. Verstehen wir also unter Sozialpädagogik „die auf die Erwachsenen (‚Gesellschaft') angewandte allgemeine Pädagogik, so läßt sich mit Bestimmtheit sagen, daß dieser Wissenschaft eine große Arbeit harrt und ein großes Feld zum Anbau sich darbietet, daß sie Aufgaben vor sich sieht, die an Bedeutung für das allgemeine Erziehungsziel des Menschen keineswegs nachstehen den Aufgaben ihrer älteren, bereits voll entwickelten Schwester, der ‚Individualpädagogik', d. i. der auf die Unerwachsenen angewandten allgemeinen Pädagogik". Anders gestaltet sich noch die Sache, wenn den beiden Zweigen der Pädagogik nicht mehr ein und dieselbe Psychologie zu Grunde gelegt wird; dann giebt es für beide keinen gemeinsamen Unterbau mehr. Aber, so behauptet Rehmke, „von einem Bewußtseinsindividuum ‚Gesellschaftsseele' findet sich in unserer Erfahrungswelt nichts; einzig und allein entwicklungsfähig aber sind die konkreten Individuen, und da Entwicklungsfähigkeit die erste Voraussetzung für die Möglichkeit aller Erziehung ist, so können wir

das zu Erziehende auch einzig und allein in dem uns bekannten Bewußtseinsindividuum ‚menschliche Seele' suchen . . . Somit ist die Behauptung von Individual- und Sozialpädagogik als zwei besonderen, durch den Gegenstand der Erziehung (den zu Erziehenden) unterschiedenen Wissenschaften schlechtweg abzuweisen; was man hier unter ‚Individualpädagogik' versteht, deckt sich durchaus mit dem, was wir als die Pädagogik überhaupt bezeichnen, was man aber hier unter ‚Sozialpädagogik' versteht, ist und bleibt für uns ein Hirngespinst". Man wird sich deswegen aber doch mit dem Bewußtseinsindividuum in seiner Beziehung zur Gesellschaft, also mit sozialpädagogischen Fragen beschäftigen; „die ‚Gesellschaft', die ‚Gemeinschaft', das ‚allgemeine Ganze' erziehen — kann nur heißen: die einzelnen Bewußtseinsindividuen, welche die Gesellschaft bilden, erziehen". Demgegenüber behauptet nun Bergemann „die Sozialpädagogik ist die neue Pädagogik im Gegensatz zu der Individualpädagogik, als der alten Pädagogik, weil die wissenschaftlichen Grundlagen der Sozialpädagogik ganz andere als die der Individualpädagogik sind; diese stützt sich auf den Individualismus, jene auf den Universalismus, geht von Voraussetzungen aus, welche denen der früheren Pädagogik schnurstracks zuwiderlaufen". Allerdings, so erörtert Bergemann weiterhin, hat es die Erziehung „mit den verschiedenen heranwachsenden Gliedern der Sozietät zu thun, also mit verschiedenen Sonderbewußtseinen, wenn wir absehen von der körperlichen Seite der Erziehung, oder mit verschiedenen Einzelseelen. Das schließt aber eine Beeinflussung der sozialen Psyche keineswegs aus; die Erziehung der Individualseelen ist gleichzeitig eine solche der Gesellschaftsseele, denn jene sind die Bestandteile dieser". Die soziale Psyche, die Kollektivseele, ist nach Bergemann keine bloße Summe, keine bloße Resultante, nichts rein Abstraktes; „vielmehr ist sie ebenso konkret und entwicklungsfähig wie die Individualseele". Dem Gehirn, welches die Entwicklung der Individualseele bedingt, „entsprechen bei der Kollektivseele die natürlichen Lebensbedingungen, unter die ein Volk gestellt ist. Und in der That ist die Volksseele überall und immer in demselben Maße variabel und modifizierbar, wie es die natürlichen Lebensbedingungen sind".

„Kritische Streifzüge im Gebiet der Sozialpädagogik" veröffentlichte Dr. Gramzow in der „Deutschen Schule" (IV. 94 ff.). Er weist darauf hin, daß die Sozialpädagogik auf der Soziologie beruhe, die eine philosophische Wissenschaft sei, „deren Aufbau von verschiedenen philosophischen Standpunkten aus unternommen werden kann; aus verschiedenen Grundlagen aber ergeben sich verschiedene Resultate". Auf zwei Punkte aber hat sich nach seiner Ansicht die Aufmerksamkeit der praktischen Pädagogen besonders zu richten: „auf die Erziehung des Individuums für die Zwecke der Gemeinschaft und auf die Frage, bei welchem Bildungskreise die sozial gerichtete Pädagogik zunächst ansetzen müsse"; anderseits aber müsse man sich auch hüten, „die völlige Einschmelzung des Individuums in die Gemeinschaft, eben dieser Gemeinschaft zuliebe, zu fordern und in der Erziehung anzubahnen . . . Zwar ist die Umwelt zum großen Teil bestimmend für jedes werdende Menschenkind; niemand hat einen anderen Inhalt seiner Erkenntnis als den in seiner Umgebung auffindbaren. Dieser Inhalt nimmt diejenige Form an, die durch die Einrichtung unseres Erkenntnisvermögens vorgezeichnet ist. Aber die Individuen reagieren verschieden auf die Außenwelt je nach dem Maße ihrer Kraft; der geniale Mensch kann zwar auch nicht aus den Grenzen seines Erkenntnisvermögens heraus, aber das Erkannte ist ihm ein anderer, aus-

giebigerer Baustoff für seine Geisteswelt, als dies beim Durchschnittsmenschen der Fall ist . . . Die Gemeinschaft ist durch die Individuen um jedes einzelnen willen geschaffen worden; so kann sie auch heute noch keinen andern Zweck haben, als dem Individuum die Bedingungen zu gewähren, seine Kräfte in ausgiebigster Weise für sein Wohl und Glück zu gebrauchen . . . Das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft ist nur dann ein harmonisches, wenn die Freiheit des ersteren nicht mehr eingeschränkt ist, als dies die Freiheitsrechte der anderen Individuen erfordern. Die Gemeinschaft ist nicht Selbstzweck, wozu sie Paul Bergemann macht, sondern lediglich Mittel zum Zweck. . . Für uns steckt in dem Begriffe der Sozialpädagogik nichts weiter als eine Wissenschaft, die sich die Ergebnisse der Soziologie zu eigen macht und für sich verwertet; dies führt zu einer schärferen Bestimmung des Erziehungszieles, die sich in einer größeren Berücksichtigung der Gemeinschaft kundgiebt. Die sozialpsychologischen Einsichten in die geistigen Beziehungen zwischen Einzelwesen und Gemeinschaft lehren den erziehlichen Einfluß dieser Gemeinschaft berücksichtigen und immer nutzbarer machen" . . . Der Pädagogik wird man von diesem Standpunkte aus nach Schmarje (Deutsche Schule IV. 533 ff.) „die Aufgabe stellen, die Wege zu zeigen, auf denen die Erziehung und Bildung zur Gemeinschaft und für das Gemeinschaftsleben am sichersten und besten erreicht werden kann; eine Pädagogik, die sich diese Aufgabe zuweisen läßt und mit Bewußtsein an ihrer Lösung arbeitet, ist Sozialpädagogik". Wir aber sind, wie wir schon öfters hervorgehoben haben, der Ansicht, daß sich unsere Pädagogik in ihrer Fortentwicklung im Zusammenhang mit der Wissenschaft und dem Leben von selbst so gestalten wird, daß sie die Forderungen der Individual- und die der Sozialpädagogen befriedigt; sie wird mehr wie seither einerseits die Erziehung des Einzelmenschen für die soziale Gemeinschaft und anderseits dieser selbst, der Erwachsenen als Glieder derselben betonen. Wir würden daher weder von einer Individual-, noch von einer Sozialpädagogik reden. „Erziehungssubjekt ist natürlich das Individuum, aber nicht als solches, sondern als Glied der Menschheit, der Nation, der Familie, deren Ausbildung oder Kulturstufe ihm vermittelt werden soll; an Stelle des individuellen Gesichtspunktes tritt der soziale; die Gesellschaft, aus der das Individuum hervorgeht und für die es bestimmt ist, gilt als das Maßgebende und Entscheidende." (Dr. Uphues a. a. O.)

Zur „Orientierung über den Begriff der Sozialpädagogik" veröffentlicht Seminardirektor Dr. Otto eine Reihe von Leitsätzen (Bl. f. erz. Unt.), die auf der Hauptversammlung des Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen beraten werden sollen; sie lauten: „I. 1. Die Entwicklung des Individuums vollzieht sich nur unter vielseitigstem Einflusse der Gesellschaft. 2. Sein Wissen und Können hat sich in der Gemeinschaft und für sie zu bethätigen. 3. Die Erziehung ist eine Aufgabe der Gesellschaft (Familie . . . . Staat). 4. Der sittliche und kulturelle Bestand der Gesellschaft ist abhängig von der Art und dem Grade der Bildung der ihr zuwachsenden Jugend. II. a) Diese wechselseitigen Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft hat die pädagogische Wissenschaft fast ausnahmslos berücksichtigt unter Differenzen im Grade der Betonung und in den Folgerungen. Zu 1: Keine Pädagogik von Bedeutung unterschätzt den Einfluß der persönlichen und sachlichen „Umwelt" auf das Kind. Herbart bezeichnet das Ordnen und Ergänzen von Umgang und Erfahrung als die wichtigste Arbeit

der Erziehung. Zu 2: Jede auf wissenschaftlichem Grunde geschehene Erziehung will das Kind so bilden, daß es, erwachsen, unter den bunten Eindrücken der Welt sich mit selbständigem Urteile orientieren und der ihm entsprechenden Aufgabe an der Gemeinschaft genügen kann. (Pestalozzi: „reine Menschenweisheit“. Herbart: „Vielseitigkeit des Interesse; Interesse der Teilnahme; Stufe der Methode“.) Dies geschieht bald mehr im Interesse des Individuums, speziell seiner sittlichen Bildung (Herbart), bald mehr im Interesse der Gesellschaft (Schleiermacher, Mager). Die abgeleitete Forderung: „Für alle Kinder des Volkes gleiches Recht auf eine der Fähigkeit entsprechende Bildung!“ ist Gemeingut der Pädagogik. Zu 3: Von Luther bis heute gilt die Familie als das naturgemäße Subjekt der Erziehung. Dieses Familienrecht und der Anteil der weiteren Gemeinschaftskreise an den zur gemeinschaftlichen Bildung der Jugend zu treffenden Einrichtungen sollen bald in der Form der Gemeinde- oder Staatsschule, bald durch Elternsozietäten verwirklicht werden (Dörpfeld). Zu 4: Aus der im dritten Satze ausgesprochenen Thatsache erwächst die eigentliche Streitfrage: Herbart weist — gegenüber Fichte, Schleiermacher, Zeller — die lediglich aus Rücksicht auf das Gemeinwohl geschehenden Maßnahmen zur Jugendbildung, z. B. die Zurüstung für den speziellen Lebensberuf u. s. w. der Politik zu, d. h. der Wissenschaft von der Organisation des Gemeinschaftslebens, leugnet aber nicht, daß diese Wissenschaft gerade hinsichtlich der Vorbereitung der Jugend für das Gemeinschaftsleben mit der Pädagogik enge Fühlung hat. Letztere aber habe nicht das Wohl der Gesellschaft zum Richtpunkt zu nehmen, sondern die Aufgabe und die Mittel zur Erziehung lediglich aus dem Wesen und allgemeinen Lebensziele ihres Objektes, des Kindes, aufzusuchen. (So auch Diesterweg, Stoy, Ziller.) b) In der Schulpraxis sind die öffentlichen Bildungsanstalten von jeher den Interessen der Gemeinschaft so sehr dienstbar gemacht worden, daß wichtige und unbestrittene Grundsätze der Pädagogik hier nicht zur Geltung kommen konnten. III. Die neueste Sozialpädagogik (besonders Natorp, die „Deutsche Schule“, Bergemann) wählt ihren wissenschaftlichen Platz in der Soziologie, d. h. der Wissenschaft von der beseelten Gesellschaft. Hier habe sie den Prozeß der Selbsterhaltung und Selbsterneuerung der Gesellschaft nach der Seite der Jugendbildung hin darzustellen. Es werden von ihr also das Ziel der Erziehung und alle ihre Funktionen vom Standpunkte der Gesellschaft aus behandelt. Diese Richtung geht in der Grundlegung und Ableitung positiver Gedanken stark auseinander (Natorp-Bergemann), trifft aber im Ausbau des Einzelnen zusammen: a) negativ in der Ablehnung der „Individualpädagogik“ (s. II a zu 4) und in der Leugnung ihrer Bedeutung hinsichtlich der Sätze 1—3 (s. II a zu 1—3), b) positiv in dem Versuch, aus der Anerkennung dieser Sätze 1—3 die Notwendigkeit einer sozialen Gestaltung der Pädagogik abzuleiten, in einseitiger Uebertreibung dieser Sätze nach der sozialen Seite hin. Zu 1: übersieht sie gern, daß die Aufnahme und psychische Verarbeitung des aus dem Zusammenhange mit der Gesellschaft dem Kinde zuströmenden Materials durchaus individuell ist und einen völlig individuellen geistigen und sittlichen Inhalt schafft, der für die Differenzierung und Wertung der Persönlichkeit entscheidend ist. Zu 2 wird einseitig die Pflege des sozialen Interesses gefordert, teilweise mit der Uebertreibung, daß der Mensch ohne Zusammenhang mit der Gesellschaft ein Nichts sei. Zu 3 wird Erziehung der Jugend als eine Selbsterhaltungspflicht der Gesellschaft bezeichnet. Als Subjekt der

Erziehung erscheint der nationale Staat, die Gemeinschaft, ja der „Gesellschaftsgeist". Zu 4 wird gefordert, daß das ideale Gemeingut im Einklang mit der Gesellschaft auf die Jugend vererbt werde (Relativität der ethischen Begriffe). Dies soll möglichst vollständig, möglichst allgemein (— allgemeine gleiche Volksschule —), möglichst unter Berücksichtigung der sozial benachteiligten Kreise und möglichst den Bedürfnissen der Gesellschaft entsprechend geschehen (Betonung der Realien, des Rechenunterrichts, der lebenden Sprachen). Hauptmittel dazu sind Belehrung (bei Verwerfung des erziehenden Unterrichts und Betonung der formalen Bildung der Geisteskräfte) und Gewöhnung. IV. Beurteilung. A. a) Daß Männer von Gemeinsinn für das Problem, wie die Jugend nach der Richtung zu bilden sei, daß durch sie die Gemeinschaft gedeihe und vervollkommnet werde, eine wissenschaftliche Behandlung fordern, ist nicht nur berechtigt, sondern angesichts eines gesteigerten sozialen Interesses naturgemäß. Ob man solche Wissenschaft der Pädagogik zuweist, oder der Sozialwissenschaft, ist belanglos, da sie das Berührungsgebiet dieser beiden Wissenschaften ist. b) Die wahre Sozialpädagogik hat somit die Aufgabe, die Ansprüche der Gesellschaft an die Jugenderziehung mit den Grundsätzen der Pädagogik, die dabei normativ und regulierend bleibt, in Einklang zu bringen und demgemäß den Ausbau des Bildungswesens darzustellen. (So Dörpfeld in Herbartscher, Diesterweg in Pestalozzischer Richtung.) c) Hier wird demnach das in der reinen Pädagogik allgemein gehaltene Erziehungsziel (Charakterstärke der Sittlichkeit und ähnl.) seine besondere Zuspitzung erhalten in der Richtung der Leistungsfähigkeit für jede zu erwartende Lebensaufgabe (relative Vollkommenheit). B. Wenn aber die reine Pädagogik, die naturgemäß individualistisch ist, durch die Soziologie verdrängt wird (s. III), so führt das zur Veräußerlichung und Entsittlichung der Erziehungsarbeit. [Für eine Widerlegung dieser Richtung fehlt der gemeinsame Boden; es kann also nur von einem Standpunkte aus, den ihre Vertreter nicht teilen, ihr Wert beurteilt werden, und auch dies nicht systematisch, weil dazu die vorliegende Theorie nicht einheitlich genug ist.] a) Nimmt man den Richtpunkt für die Erziehungsarbeit außerhalb ihres Objekts, welches zugestandenermaßen das individuelle Kind ist, so kann der Wert und das Recht der Persönlichkeit dabei nicht zur Geltung kommen (vgl. III zu 1 und 4. Hemmung des Genies, der sittlichen Originalität). b) Noch bedenklicher ist es, den Richtpunkt für die Erziehungsarbeit in ihr Subjekt — die Gesellschaft — zu legen; denn sie wird dann dem Egoismus der Gesellschaft preisgegeben. (III zu 2 und 4. Das Bildungswesen der Alten, des Mittelalters, der Jesuiten.) c) Weder für die Gliederung, noch für die Auswahl des unermeßlichen Bildungsstoffes, welchen die moderne Kultur umfaßt, lassen sich Richtlinien aus dem Bedürfnis der Gesellschaft ableiten (Bildungsscheu der agrarischen, Bildungshunger der industriellen Gesellschaft, Ziellosigkeit der kirchlichen Anforderungen an den Unterrichtsstoff). d) Für die Erziehung des Individuums zur Charakterstärke der Sittlichkeit ist das in der Sozialethik allerdings bedeutungsvolle Mittel der Uebung und Gewöhnung ebenso unzulänglich, wie zum Emporheben der Gesellschaft über den zeitlichen ethischen Bestand hinaus. e) Ueber die vielen Konflikte und Schäden innerhalb der konkreten Gesellschaft hinweg kann nur die Individualpädagogik dem Ideale der sittlichen und vollkommenen Persönlichkeit näher führen. f) Zu diesem Ideale gehört entsprechend der Sittlichkeit die Willigkeit und entsprechend der Voll-

kommenheit die Fähigkeit, die für das Wohl der Gesamtheit jedem zufallende Mitarbeit zu thun. Darum wird gerade eine so erzogene Persönlichkeit sich nicht nur im Dienste der Gemeinschaft völlig bewähren, sondern auch kraft ihrer Originalität zu deren Vervollkommnung beitragen."

Der Glaube an eine Allmacht, eine weltgestaltende Macht der Erziehung, wie er im Zeitalter der Aufklärung herrschte und auch noch bei Kant („Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung; er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.") zu finden ist, hat seinen Boden verloren; aber anderseits kann man auch der gegenteiligen Ansicht von der Ohnmacht der Erziehung, die besonders scharf bei Schopenhauer hervortritt („Der individuelle Charakter ist angeboren, ist konstant; er bleibt derselbe das ganze Leben hindurch, . . . der Mensch ändert sich nie.") nicht zustimmen. Denn es sind nur Anlagen, Dispositionen, die vererbt werden und welche die Entwicklung in einer bestimmten Richtung beeinflussen; ihre Enfaltung aber ist ebenso bedingt von den äußeren Einflüssen, die auf sie einwirken, von den Entfaltungsreizen. Durch die Regelung dieser Einflüsse, dieser Reize, kann die Entwicklung geregelt werden; kräftige Anlagen können zurückgehalten, schwache können gestärkt werden (Anpassung). Die Erziehung ist somit eine Anpassung und setzt neben die Vererbung die Variabilität; wie die Vererbung das stabile und gleichsam das konservative Element in der Entwicklung darstellt, so tritt ihr in der Anpassung, der Veränderungsfähigkeit das fortschrittliche Element als notwendige Gegenwirkung entgegen. Anlagen und Erziehung bilden den Menschen; zu den ererbten Anlagen kommen durch die Erziehung erworbene (individuelle) Anlagen hinzu, die wieder vererben können und so die Fortentwicklung zu höheren Stufen (Vervollkommnung) oder das Zurückfallen auf niedere (Entartung) bedingen. Die Thatsachen der Kulturgeschichte bezeugen, daß eine Vervollkommnung der Menschheit im ganzen und einzelner Menschen auf dem intellektuellen, technischen, ästhetischen und sittlichen Gebiete stattfindet; daß dabei auch Entartungen einzelner Völker und Menschen vorkommen, erschüttert diese Thatsache nicht. So läßt sich auch annehmen, daß die Werkzeuge des Geistes, Gehirn und Nervensystem, durch Vererbung und Variation auf eine höhere Stufe der Entwicklung gekommen sind; dadurch aber sind die Menschen späterer Geschlechter in den Stand gesetzt, die psychischen Prozesse leichter und schneller, auch kompliziertere zu vollziehen wie frühere Generationen. Biologie und Soziologie lehren uns, daß die Erziehung im weitesten Sinne des Wortes eine unabsichtliche durch die Umgebung (Milieu) und eine absichtliche durch die Menschen resp. durch ganz bestimmte, dazu berufene Menschen sein kann; bei der ersteren handelt es sich, wie schon oben näher dargelegt worden ist, mehr um die Bildung des Stammes- oder Volkscharakters als um bei dem Kinde in Erscheinung tretende Wirkungen. Doch fehlen auch die letzteren nicht; die Pädagogik aber hat es mit der absichtlichen und planmäßigen Einwirkung des Erzogenen auf den Unerzogenen zu thun. Diese Erziehung trifft unter den Entfaltungsreizen eine Auswahl, die ihren Zwecken entspricht; sie muß darauf bedacht sein, die guten und fördernden Einflüsse des Milieus für ihre Zwecke zu benutzen, die schädlichen zu entfernen oder denselben entgegenzuwirken. Die Schranken, die Grenzen, die der Erziehung im engeren Sinne des Wortes gesetzt sind, sind gegeben in den individuellen Anlagen und in den gegebenen sozialen Verhältnissen, in denen das Kind

aufwächst; beide üben einen mächtigen Einfluß auf die Entwicklung des Kindes aus und könnnen von der Erziehung nur bis zu einem gewissen Grad, wie die Erfahrung genugsam lehrt, beeinflußt werden. „Beugen und Zwingen gegen seine Natur läßt sich kein lebendes, kein organisches Wesen, oder es verkümmert und verkrüppelt; . . . auch beim Kinde wie bei allen Lebewesen ist die natürliche Kraft der Anpassung das erste und wesentlichste Element aller Entwicklung, und sie muß dazu führen, daß das junge Menschenkind von vornherein einen Kreis von Lebensgewohnheiten, von Anschauungen und Handlungsimpulsen durch unwillkürliche Nachahmung von seiner Umgebung übernimmt und sich durch Gewöhnung aneignet.“ (Lehmann.) Individuelle und soziale Verhältnisse sind es also, die dem Erzieher bei seinem Werk entgegentreten und von ihm zu beachten sind; individuelle und soziale Gesichtspunkte werden auch bei der Bestimmung des Erziehungsideals zu beachten sein. „Alle wahre Bildung ist organische Entwicklung; diese anzubahnen, zu fördern, ihr die Richtung zu geben, sie dem bestimmten Ziele entgegenzuführen, ist das Werk jeder echten Erziehungskunst . . . Der Erzieher kann das Kind nur ziehen wie der Gärtner die Blume oder den jungen Baum: liebevoll und treu beobachtend muß sein Auge auf ihm weilen, seine Natur muß er ihm ablauschen und sie zu seinen Zwecken benutzen, seine Entwicklungsfähigkeit prüfen und ihr die Bahn weisen, Bedingungen muß er schaffen, wie sie gerade dieses junge Wesen braucht, Ziele stecken, wie sie gerade dieses Menschenkind erreichen kann.“ (Lehmann a. o. O.)

Jedes Individuum ist nun einmal, und sei es auch das vollkommenste, im schlimmen Sinne des Wortes erblich belastet; die Erziehung im weiteren Sinne des Wortes vermag auch niemals, weil sie so kompliziert ist, das ideale Ziel zu erreichen. Anlagen und Erziehung sind also von Anfang an mangelhaft, müssen es unter den gegebenen Verhältnissen sein; von dem tierischen Charakter ist infolgedessen noch mancher Rest neben dem menschlichen bei dem heutigen Menschen erhalten geblieben, der die Erreichung des Erziehungsideals hindert. Wenn man also von einem Erziehungsziel redet, so kann das zunächst im engeren Sinne gemeint sein, nämlich das Ziel, das durch die absichtliche und planmäßige Einwirkung Erzogener auf Unerzogene erreicht werden soll; es ist erreicht, wenn der Unerzogene auf der Stufe seiner Entwicklung angelangt ist, wo er die Selbsterziehung in die Hand nehmen kann. Durch diese sucht er dann das Erziehungsziel im weiteren Sinn. zu erreichen, das am Ende des Lebens liegt. Die Erziehung im engeren Sinne, mit der es die Pädagogik zu thun hat, kann man bei normalen Menschen als abgeschlossen und das Erziehungsziel mit Dr. Bergemann als erreicht annehmen, wenn die geschlechtliche Vollreife eingetreten ist, also beim männlichen Geschlecht mit dem 21., beim weiblichen mit dem 20. Lebensjahr; denn in dieser Zeit ist auch die geistige und sittliche Bildung, also die ganze Persönlichkeit zu einem gewissen Abschluß gekommen.

Den Zögling lebensfähig und lebenskräftig zu machen in leiblicher und geistiger Hinsicht, damit er sich normal entwickeln kann, das ist das erste und unterste Ziel der Erziehung; wird dies beachtet, so werden sich die einzelnen Individuen auch ihren Anlagen entsprechend entfalten und zwar so, daß die minderwertigen unterdrückt werden, die besseren dagegen das Uebergewicht erringen. So bilden sich durch die harmonische Erziehung Individualitäten, aus denen sich dann die Gesellschaft mit ihren Gruppen zusammensetzt. Durch die Erziehung soll also nicht Gleichheit unter den Menschen herbeigeführt werden, denn dadurch würde,

wie in der Natur, der Stillstand hervorgerufen werden; „aller Kulturfortschritt“, sagt Dr. Bergemann (a. a. O.), „beruht auf der Differenzierung der Kräfte, auf der Teilung der Arbeit; das gilt für die Gestaltung des Lebens sowohl innerhalb der einzelnen Völker als auch bezüglich der Menschheit im großen und ganzen“. Die Erziehung muß dabei den ganzen Menschen nach Leib und Seele ins Auge fassen; beide stehen ja in so inniger Beziehung zu einander, wie uns die physiologische Psychologie lehrt, daß eine einseitige Berücksichtigung des Leibes oder des Geistes zur Entartung führen müßte. „Der heutige Mensch — auch derjenige, dessen Beruf die körperliche Arbeit nicht ist, — bedarf zunächst einer ausgiebigen Entwicklung körperlicher Kraft und Widerstandsfähigkeit, schon um die Masse und Intensität der geistigen Arbeit, die das Leben von ihm fordert, leisten zu können. In früheren Zeiten stellte das gleichmäßige Fortleben in engen Kreisen, in verhältnismäßig kleinen Städten, das knappe Maß der äußeren Lebensführung, die durchschnittlich geringere Regsamkeit des geistigen Lebens auch an die physische Widerstandskraft des Menschen geringere Anforderungen, und leicht war es, denselben zu genügen. Heute wäre es nicht möglich, bei einer Lebensweise, wie sie etwa im 18. Jahrhundert der deutsche Bürger führte, einer Lebensweise ohne rationelle Körperpflege, einer Erziehung ohne gymnastische Uebungen, ohne Ausbildung physischer Kräfte, ein lebens- und leistungsfähiges Geschlecht heranzuziehen und zu erhalten.“ (Lehmann a. a. O.) Und vor allen Dingen bedarf die heutige Bildung gesunder und scharfer Sinne, weil nur dadurch ein scharfes Anschauungs- und Auffassungsvermögen, eine hochgesteigerte „Empfänglichkeit für die Eindrücke der Natur und der Außenwelt überhaupt bis in ihre feinsten Unterschiede hinein“ (Lehmann a. o. O.) möglich ist; nur auf dieser Basis kann sich eine gesunde Geistesbildung erheben, nur durch sie ist auch eine künstlerische und sittliche Bildung möglich. Ein Beschluß der Deutschen Lehrerversammlung bezüglich des Knabenhandfertigkeitsunterrichts, der sich auf ein Referat stützte, in welchem die körperliche Erziehung nicht als Aufgabe der Volksschule erkannt wurde, zeigt, daß die Bedeutung der körperlichen Bildung noch in unserer Zeit in einem großen Teil des deutschen Lehrerstandes nicht richtig gewertet wird; dasselbe gilt mit der Beziehung der Bildung zum praktischen Leben. Gerade die Seite, von der die einseitig geistige Bildung betont wird, bekämpft anderseits den Sozialismus in der Pädagogik und verteidigt den Individualismus; und doch verlangt gerade die Individualpädagogik die allseitige, harmonische Ausbildung der Persönlichkeit. Edmond Demolins betont in einem Werk über die „neue Erziehung“ (L'Education nouvelle) den Individualismus, weil er die Macht der angelsächsischen Rasse in ihrem Verlassen auf „Selbsthilfe“ und „Selbstregierung“ im Gegensatz zu dem Verlassen auf die Thätigkeit der Gesamtheit, des Staates sieht; er betont deshalb die harmonische Ausbildung aller menschlichen Fähigkeiten, der körperlichen, geistigen und sittlichen. Es sollen nicht bloß der Verstand, sondern auch der Wille, der Körper, Phantasie und Gemüt, es sollen nicht bloß die geistigen, sondern auch die ästhetischen, sittlichen, künstlerischen und technischen Anlagen ausgebildet werden; deshalb läßt er in seiner Schule (L'Ecole des Roches), welche der Reformschule in Abbotsholme (Derbyshire) nachgebildet ist, mit den geistigen Unterrichtsstunden geistig-technische Uebungen und Spiele, Gesang u. s. w. abwechseln. Die Schule soll aber auch zum Leben vorbilden; sie soll auf das praktische Leben vorbereiten. „Nicht neue Unterrichtsmethoden thun

uns not — sie sind fast so häufig als neue Heilmittel und oft nicht minder vorübergehend — sondern eine klarere Erkenntnis des Hauptzieles jeder Erziehung, welches in erster Linie ist, Menschen zu bilden für das Leben, Menschen, die mit nationalem Sinn einen offenen Blick für die Erfordernisse der Gegenwart, einen festen Willen und starke Nerven verbinden, die sie für den Kampf ums Dasein geeignet machen." (Aronstein, Besprechung von E. Demolins, L'Education nouvelle, Ztschr. für Päd. Psychologie und Pathologie, II. 6.) „Die Wissenschaft," sagt Lehmann (a. o. O.), „steht, wie jede andere Lebensmacht, im Dienste des Lebens; sie vermag weder, noch beabsichtigt sie, ‚vom Kampf die Glieder zu entstricken'. Es ist ein absurder Gedanke, die Ausgeburt eines hyperrationalistischen Zeitalters, daß die Welt nur da sei, um erkannt zu werden. Nein, die Wissenschaft ist nur des Lebens willen da, und die echte, lebendige Wissenschaft erkennt man eben daran, daß sie thatsächlich — mittelbar oder unmittelbar — dem Leben dient: so steht es heute um Nationalökonomie und Geschichte nicht minder wie um Naturwissenschaften und Philosophie." Und endlich fordert man heute eine stärkere Betonung der künstlerischen Bildung; die Kunst soll kein Sonderbesitz einer bevorzugten Klasse, sondern auch auf ihren höheren Entwicklungsstufen ein Volksgut sein.

Bis hierher haben wir nur die Erziehung des Individuums an und für sich ins Auge gefaßt; als erste Aufgabe der Erziehung betrachteten wir die Ausrüstung und Vorbereitung des Zöglings zum Kampf ums Dasein (Individualerziehung, Individualpädagogik). Aber es würde eine einseitige Erziehung sein, die sich auf die Erfüllung dieser Aufgabe beschränken wollte. Denn der Mensch lebt nicht als Individuum an und für sich in der Welt; er kann nur im Verein mit andern Individuen, die eine gleiche Erziehung genossen haben, seine Lebensaufgabe erfüllen. Deshalb muß die Erziehung ihre Aufgabe auch noch von einer anderen Seite, vom Leben des Zöglings in der sozialen Gemeinschaft, ins Auge fassen; das ist die zweite Aufgabe der Erziehung (Sozialerziehung, Sozialpädagogik). Für diese Seite der Erziehung, die man unter dem Begriff der sittlichen zusammenzufassen gewohnt ist, ist das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft das Entscheidende; „die Selbstbehauptung des Einzelnen erscheint als sein natürliches Recht, die Hingabe an die Gemeinschaft als Pflicht. Je heftiger, je schwerer der Kampf um die Existenz wird, desto gebieterischer wird der Einzelne darauf hingewiesen, Halt und Beistand an einer Gemeinschaft zu suchen, der er von Natur oder durch die Verhältnisse angehört; so steigt mit der Heftigkeit des Kampfes der Wert der Gemeinschaft, wie sie auch heißen möge, sei es Vaterland oder Berufsgenossenschaft, sei es religiöses Bekenntnis oder politische Partei". So ist der Einzelne schon um seiner Selbsterhaltung willen an die Gemeinschaft hingewiesen, muß schon deswillen für das Leben in der Gemeinschaft erzogen werden. Dazu ist nötig, daß er sich dem Wohl und den Zwecken des Ganzen unterordnet, das persönliche Interesse bis zu einem gewissen Grade zu Gunsten der Allgemeinheit aufgiebt; neben die Pflicht der Selbsterhaltung tritt die Pflicht der Gattungserhaltung. Dieselbe fordert, wie schon erwähnt, die Unterordnung der eigenen Interessen unter die Interessen des Ganzen; sie fordert aber nicht die Preisgabe des eigenen Wertes oder das, was diesen Wert ausmacht: Ueberzeugungen und Ideale, die sittliche Persönlichkeit. Es liegt vielmehr ebenso im Interesse der Gemeinschaft wie des Einzelnen, daß diese individuelle Kraft gestärkt, der Wert der starken Persön-

lichkeit gesteigert wird; es kommt nur darauf an, das richtige Verhältnis zwischen der starken Persönlichkeit und dem kraftvollen Gemeinsinn herzustellen. „Wir wollen Männer und Frauen bilden, die sich als Glieder einer großen Gemeinschaft fühlen und sich ihr unterzuordnen bereit sind, die aber auch ein jeder etwas für sich sind, die ihren persönlichen Wert empfinden und ihn zu verteidigen den Mut und die Kraft haben. . . Wir wollen freie und kraftvolle Persönlichkeiten erziehen, die ihr eigenes Leben leben, — aber doch fühlen und wissen, was sie der Gemeinschaft, was sie dem Vaterlande schuldig sind, und die, wo es die Pflicht gebietet, ihr eigenes Selbst unterzuordnen, ja zu opfern bereit sind." (Lehmann a. a. O.) „Aus den Händen des Erziehers," sagt Dr. Bergemann, „soll der Zögling hervorgehen als ein gesunder, thatkräftiger Mensch, der befähigt und freudig bereit ist, an der Lösung der Kulturaufgaben seines Volkes in der jeweiligen Gegenwart mitzuarbeiten und zwar als ein tüchtiger Bürger seines nationalen Staates und als ein nützliches Mitglied der menschlichen Gesellschaft überhaupt, dessen wirtschaftliche und politische Ansichten (soweit dieselben während der eigentlichen Erziehung zu berücksichtigen sind), dessen Rechtsanschauungen, Moral, Religiosität und Geschmack in Uebereinstimmung mit den Lehren und Ueberzeugungen der besten und edelsten Geister seines Volkes und seiner Zeit im allgemeinen stehen, und dessen Erkenntnis allseitig gefördert worden ist."

„Alle Erziehung beruht im letzten Grunde darauf, daß der Erzieher seine Erkenntnis und seinen Willen auf den Zögling überträgt und der organischen Entwicklung hierdurch eine bestimmte und dauernde Richtung giebt." (Lehmann.) Diese Uebertragung kann nun im Kinde unbewußt die Triebe und Gewohnheiten wecken, die den Absichten des Erziehers entsprechen (Gewöhnung); oder der junge Mensch wird mit bewußter Erkenntnis dieser Absichten dahin gebracht, sie in seinen Willen aufzunehmen (eigentliche Erziehung). In der ersten Zeit der Entwicklung des Kindes, in der Kindheit wirken der Einfluß der Umgebung und der das Kind beherrschende Nachahmungs- und Selbsterhaltungstrieb (Instinkt des Schutzbedürfnisses) so stark, daß sie den eigenen Willen des Kindes vollständig gefangen nehmen; hier herrscht die Gewöhnung, welche selbst da, wo der eigene Wille sich geltend machen will (Eigensinn), denselben unter den Willen des Erziehers zwingt und die Grundlage zur Sitte und Sittlichkeit, ja oft auch zur Lebensanschauung legt. Wenn sie zu lange allein herrscht, so führt sie aus leicht erkennbaren Gründen gar leicht zu Einseitigkeiten; die Erziehung im engeren und eigentlichen Sinn muß daher rechtzeitig der Gewöhnung zu Hilfe kommen, besonders auf dem intellektuellen Gebiet. Bei Naturvölkern oder Völkern niedriger Kulturstufe genügt aber die Gewohnheit; hier hat die Erziehung fast ganz einen sozialen Charakter. Bei den höheren Kulturvölkern genügt diese Erziehung aber nicht; hier fordert sie eine Ergänzung, die hauptsächlich von der Schule geleistet wird. „Hier erst wird die Erziehung zu einem Problem; jene Gegensätze des Ererbten und zu Ererbenden, des Individuums und der Allgemeinheit, der praktischen und der idealen Interessen treten hier erst als bedeutungsvolle Schwierigkeiten hervor, und ihre Ueberwindung wird zu einem Ziel, das durch halb unbewußte Uebernahme, durch bloße Gewöhnung nicht erreicht werden kann." (Lehmann a. o. O.) Hier gilt es vor allen Dingen, die richtige Vermittelung zwischen Individual- und Sozialerziehung zu finden; im Zögling sind einerseits individuelle Anlagen vorhanden, die Beachtung verdienen, und

anderseits soll er für die Gemeinschaft erzogen werden, in der er sich erhalten und bethätigen soll.

Hat die häusliche Erziehung naturgemäß mehr die individuellen, so hat die öffentliche mehr die sozialen Erziehungsziele im Auge; das Interesse der Eltern gilt dem Glück des einzelnen Kindes, das der Schule dagegen der allgemeinen Wohlfahrt, den tüchtigen Staatsbürgern, dem Wert der Kinder für die Gesamtheit. Aber dabei sollen doch beide Hand in Hand gehen, sollen sich gegenseitig ergänzen. „Der wahre Erzieher weiß, daß die Aufgabe der Erziehung jedem jungen Menschenkinde gegenüber eine neue und immer wieder unabsehbare ist; er weiß, daß in jedem einzelnen Falle das Ziel der Erziehung so hoch wie möglich gesteckt werden und doch wieder so fest und bestimmt wie möglich in der Natur des Zöglings gegründet sein muß; er weiß, daß es gilt, selbständige Geister und eigene Charaktere zu schaffen und das Individuum doch nicht von der Gemeinschaft loszureißen, in der es wurzelt und aus der es seine Kräfte zieht; er weiß endlich, daß es gilt, ideales Streben und thätigen Wirklichkeitssinn unlösbar zu verbinden." So werden auch formale und materiale Bildung keine Gegensätze, sondern eine Einheit bilden; an der Hand und mittelst des fürs Leben in der Gemeinschaft wertvollen Bildungsstoffes, des Kulturgutes, sollen die in dem Zögling vorhandenen Keime und Anlagen so hoch als möglich entwickelt werden. Dadurch wird der Einzelne, dem diese Bildung vermittelt wird, dem Sozialkörper der Menschheit eingefügt und kann teilnehmen an der sozialen Kulturarbeit, aber auch am Genuß der Kulturerzeugnisse.

Aber die soziale Aufgabe der Pädagogik muß noch weiter gefaßt werden; sie muß sich auch auf die Thätigkeit der Geistlichen, Aerzte, Richter, Behörden, Polizei u. s. w. ausdehnen, wenn wir eine Volkspädagogik und eine dementsprechende Volkserziehung erhalten wollen. Und noch mehr wie seither muß sich die Gesellschaft als Ganzes und in ihren Teilen ihrer pädagogischen Aufgabe bewußt werden und der freien Erziehungs- und Bildungsthätigkeit ihre Aufmerksamkeit zuwenden; das zwanzigste Jahrhundert muß in erster Linie ein pädagogisches im weitesten Sinne des Wortes werden. Keime sind dazu genug vorhanden; die soziale Frage, das Schmerzenskind unserer Zeit, hat auch auf pädagogischem Gebiet eine große Zahl von Reformbestrebungen gezeitigt, welche die Erziehung der Jugend und des Volkes in ganz neue Bahnen zu leiten suchen. Leider aber verhalten sich die maßgebenden Faktoren fast völlig ablehnend zu denselben; nur auf dem Gebiete des höheren Schulwesens versucht man von Zeit zu Zeit auf Anregung des deutschen Kaisers die Kluft, die zwischen den Aufgaben der Gegenwart und unserer Schulerziehung besteht, zu überbrücken. Das zwanzigste Jahrhundert giebt diesen maßgebenden Faktoren auf pädagogischem Gebiete große Aufgaben zu lösen; von ihrer Lösung resp. Nichtlösung hängt das Schicksal unseres Volkes ab. Die Anthropologie und Soziologie sind die Grundwissenschaften, auf denen sich die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts aufbauen muß, welche der Praxis der Erziehung feste Richtlinien geben kann; nur so erhalten wir eine natur- und kulturgemäße Erziehung, eine wahre nationale Volkserziehung, welche die Trägerin der Kulturentwicklung im Sinne der Vervollkommnung ist. Wissenschaft, Philosophie, Kunst und Religion liefern dieser Volkserziehung die Bildungsmittel; das Wahre, das Schöne und das Edle im Menschenleben zu verwirklichen, das ist ihr Ideal. Sie bietet

dem Einzelnen Mittel und Wege zur höchsten und vollkommensten Entfaltung seiner menschlichen Anlagen, zur Bildung der sittlichen Persönlichkeit, der edlen Menschlichkeit, die sich an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen und dazu beitragen kann, daß die Gesamtheit sich vervollkommnet und wieder erziehend auf die Einzelnen zurückwirkt. „Besteht die Aufgabe des Lehrerberufs darin, der Jugend die Kulturgüter, die wir der Vergangenheit verdanken, auf solche Weise zu überliefern und anzueignen, daß sie in und mit diesem Prozeß der Aneignung gleichzeitig in eine sittlich, d. h. für den Fortgang der Kulturarbeit wertvolle Verfassung gesetzt wird, so ist die Lehrerschaft im weitesten Sinne der berufene Vertreter und Hüter der geistigen und sittlichen Werte der Gesellschaft und der Garant ihres Fortschrittes."

Eine pädagogische Pathologie als besonderer Zweig der Pädagogik ist eigentlich nach den vorausgegangenen Erörterungen nicht nötig; denn einerseits läßt sich eine Grenze zwischen normalen und abnormen Kindern, die noch bildungsfähig sind, nicht ziehen, und anderseits gelten die pädagogischen Gesetze auch für die minderwertigen, die schwachbefähigten Kinder. Die Heilung von leiblich oder geistig kranken Kindern ist nicht Aufgabe der Pädagogik, sondern der Medizin; soweit die Pädagogik hierbei mitwirkt, ist sie Heil- oder Anstaltspädagogik, nicht aber ein Teil der allgemeinen Pädagogik. Diese hat sich nur mit dem gesunden und bildungsfähigen Kinde zu beschäftigen; da sich aber auch hier keine scharfe Grenze ziehen läßt, so muß die allgemeine Pädagogik auch das Grenzgebiet, die pädagogische Pathologie, berücksichtigen, damit der Lehrer im stande ist, das Kind nach seiner Individualität richtig zu erfassen, körperlich oder geistig kranke Kinder frühzeitig zu erkennen und deren Heilung zu veranlassen. Dagegen muß in der allgemeinen Pädagogik die Lehre von den Fehlern der Kinder, die durch pädagogische Mittel beseitigt werden können, mehr ausgebildet werden; Ansätze hierzu finden wir schon bei Salzmann, Niemeyer und Schwarz, Strümpell hat dazu neue Richtlinien gegeben. (Dr. Mehner, Erziehungswissenschaft und pädagogische Pathologie; D. deutsche Schulmann, III. 4/5.)

Auch eine „Pädagogik des Pessimismus" hat uns das verflossene Jahr gebracht (II. 3.). Der bekannte Philosoph E. v. Hartmann hatte 1890 in den „Pädagogischen Studien" (Heft 3) eine Abhandlung über die Frage: „Kann der Pessimismus erziehlich wirken?" veröffentlicht; an dieselbe hatten sich eine Reihe von Erörterungen angeschlossen, die in scharfem Gegensatz zu E. v. Hartmanns Ansicht standen (Vogt, „Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftliche Pädagogik" [1891] und Krause, „Pädag. Studien" [1892, H. 2.]). Der Pessimismus schien für die Pädagogik begraben zu sein, denn die Pädagogen bekümmerten sich nicht mehr um ihn; da wurde durch Dr. Bergemann in den „Neuen Bahnen" (1898, H. 4 ff., 1899, H. 2) und die Entgegnung von Veeh, dem Verfasser der „Pädagogik des Pessimismus", die uns in diesem Jahresbericht zur Besprechung vorliegt (1898, H. 12), die Sache aufs neue Gegenstand der Erörterung, aus welcher nun das genannte Werk von Veeh hervorgegangen ist. „Jeder," sagt der Verfasser, „der die pessimistische Weltanschauung in allen ihren Konsequenzen durchforscht hat, wird felsenfest davon überzeugt sein, daß sie die Welt erobern wird, zwar nicht mit Feuer und Schwert, aber mit dem Schwerte des Geistes, das durch die unerbittliche Logik der Thatsachen geschärft wird." Wir glauben es nicht, trotzdem wir nicht nur z. B. die genannten Ab-

handlungen, sondern auch sonst noch mancherlei über die „pessimistische Weltanschauung in allen ihren Konsequenzen" gelesen haben; auch seine Ausführungen in dem genannten Buche haben uns diesen Glauben nicht geben können. Vor allen Dingen halten wir es für verfehlt, die Pädagogik auf eine metaphysische Grundlage zu stellen, wie sie der Verfasser im 1. Teil seiner Schrift zur Darstellung bringt; sodann halten wir die pessimistische Weltanschauung wie auch ihren Gegensatz, die optimistische, für ein Gebilde der Phantasie. Lassen wir doch das Glück ganz aus dem Spiel, denn der Begriff ist so relativ, so verschwommen, daß wir mit ihm in einer Theorie der Pädagogik gar nichts anfangen können; wir wollen die Menschen und Menschheit durch die Erziehung gesunder, vernünftiger und sittlicher machen und weiter nichts. Was soll die Pädagogik mit einem Satz anfangen wie dem: „Der Zweck des ganzen Weltprozesses wie der des einzelnen Individuums kann nur in der Richtung der Aufhebung desselben liegen"; warum hat denn nur ein allzuweiser Schöpfer einen solchen Weltprozeß begonnen? Die Entwicklung des menschlichen Bewußtseins soll nach Veeh Erziehungsziel sein, weil „alle Entwicklung ihren höchsten Zweck in der Bewußtseinssteigerung hat", und „mit der Steigerung des Bewußtseins die Einsicht in die Aussichtslosigkeit alles Strebens wächst, wodurch allein es möglich ist, daß die universelle Erlösung zu stande kommt"; giebt es denn etwas Trostloseres als diesen Gedanken? Wir befürchten, daß bei den meisten Menschen mit dieser Einsicht auch das Streben aufhört — aber gerade das will ja die pessimistische Pädagogik; denn ihr Ziel ist, „daß alle Entwicklung nur zur Vernichtung des Strebens, zur Schmerzlosigkeit, führen kann". Hat man früher oder später diese Stufe erreicht, dann kann man ruhig die Hände in den Schoß legen.

Von nachteiligem Einfluß auf die Gesundheit des Schulkindes in leiblicher und geistiger Hinsicht ist besonders die Kinderarbeit, über welche in den letzten Jahren viel geschrieben und geredet worden ist, und mit welchem Gegenstand sich nunmehr auch, auf Anregung des Deutschen Lehrervereins, die Behörden beschäftigen. Die Notwendigkeit der Kinderarbeit, d. h. derjenigen Beschäftigungen der Kinder, die auf ihr leibliches und geistiges Leben einen nachteiligen Einfluß ausüben, wird vielfach durch die ökonomische Lage der betreffenden Familie bedingt; die Möglichkeit der Verwendung aber ist durch den maschinellen Betrieb gegeben und wird wegen ihrer Billigkeit vom Arbeitgeber vielfach zum Nachteil des Arbeiters unterstützt. Unter den nachteiligen Folgen der Kinderarbeit muß natürlich die Schule leiden; die ermüdeten Kinder können den von der Schule gestellten Anforderungen nicht entsprechen. Außerdem sind mit manchen dieser Kinderarbeiten auch sittliche Gefahren verbunden, die wieder auf die Schule nachteilig wirken, weil sie hier leicht auf die Mitschüler übertragen werden. Es müßte daher noch mehr wie seither durch gesetzliche Bestimmungen die Kinderarbeit beschränkt und natürlich auch, soweit als nur möglich, ihre Notwendigkeit beseitigt werden; solange das Kind in die Schule geht und sich noch in dem Stadium der körperlichen und geistigen Unreife befindet, sollte es vor dem Mißbrauch geschützt werden. Ueberhaupt muß sich das Augenmerk der gesellschaftlichen Verbände, also insbesondere des Staates, auf die häusliche Erziehung der Kinder in den ärmeren Volksklassen richten; die Volkserziehung darf sich nicht auf die Schule beschränken, sie muß auch das Haus in Betracht ziehen. So muß der Staat in erster Linie dafür Sorge tragen, daß das Familienleben sich normal gestalten und

die Mutter die ihr obliegenden Pflichten als Hausfrau und Erzieherin der Kinder im vorschulpflichtigen Alter erfüllen kann; es muß ihr dazu nicht bloß die nötige Zeit, sondern auch die Befähigung zur Verfügung stehen. Wenn der Staat hier mehr eingreift wie seither, so wird er bald merken, daß seine Gefängnisse und Armenhäuser sich weniger bevölkern; er muß selbstverständlich auch für die Erziehung derjenigen Kinder Sorge tragen, denen durch ihre uneheliche Geburt in den meisten Fällen die Möglichkeit der Familienerziehung abgeschnitten ist.

Das **Spiel** ist jedenfalls ein wichtiges Erziehungsmittel. Das beste und interessanteste Werk über die Spiele des Menschen ist von Groos verfaßt worden (Päd. Jahresber. 1899 S. 17 u. 68); die Pädagogik allerdings wird in diesem Werke nur gestreift. In diesem Jahr liegt uns die deutsche Uebersetzung des von dem Italiener Colozza verfaßten Werkes: „Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels" vor (II. 4. 6.). Im allgemeinen folgt Colozza der Theorie des Kraftüberschusses wie Groos; dabei aber sieht er in ihm auch „eine mehr oder weniger bedeutsame Aeußerung der psychischen Thätigkeit, eine Form des Experimentierens, Fühlens und Denkens junger Wesen". Er tritt damit in entschiedenen Gegensatz zu der Annahme, daß das Wohlgefallen (Vergnügen) alleinige Triebfeder der Spielthätigkeit sei; in die gefühlsmäßige Grundlage des Spiels fügt sich vielmehr ein intellektuelles Element ein, das im Willenselement der Wahl zum Ausdruck kommt, „wodurch es sich ganz besonders von der Arbeit unterscheidet, die selten auf Wahl beruht und fast immer durch den Zwang des Lebens sozusagen aufgenötigt wird". Einseitig und daher unrichtig ist die Auffassung, die sich auch bei Fröbel findet, daß das Spiel identisch ist mit der gesamten Aeußerung des geistigen Lebens; das Spiel ist der Ausdruck, die Form, „durch welche sich — obwohl nicht notwendigerweise — viele, nicht alle Vorgänge eines in der Entwicklung begriffenen Organismus äußern". In ihnen offenbart sich „die Lebhaftigkeit einer jugendlichen und bildsamen Natur mit ihrem reichen Gefühlsleben, eine auch bei der Nachahmung schöpferisch wirkende Phantasiethätigkeit, ein Ueberschuß an Kraft, die noch nicht durch nützliche und notwendige Arbeit im Kampfe ums Dasein verbraucht wird, und die Freiheit in der Wahl und Ausführung. Aus der mannigfaltigen Art und Weise, wie diese Elemente sich verbinden und zusammenwirken, gehen die verschiedenen Arten des Spiels hervor". Groos sowohl wie Colozza behandeln das Spiel der Menschen im Zusammenhang mit dem Spiel bei den Tieren; beide sind auch darin einig, daß häufig auch das Spiel als thätige Erholung auftritt, „wenn wir durch eine psychische oder physische Arbeit ermüdet sind und dennoch kein Bedürfnis zum Schlafen oder Ausruhen empfinden". Wenn einerseits der Kraftüberschuß „ein Spiel hervorruft, das nicht Erholungsbedürfnis ist, so führt anderseits das Erholungsbedürfnis zu Spielen, in denen sich kein Kraftüberschuß bemerklich macht"; beide Prinzipien können aber auch gleichzeitig das Spiel veranlassen. Immerhin bleibt aber noch eine Lebensäußerung im Spiel bestehen, die durch diese Prinzipien nicht erklärt wird, das ist die Fortsetzung des Spiels bis zur Erschöpfung; für diese Erscheinung müssen die Prinzipien der „Selbstnachahmung" und des „rauschartigen Zustandes" herangezogen werden. Als Fundament, auf dem diese drei Prinzipien ruhen, muß aber das menschliche Triebleben betrachtet werden; es äußert sich im Spiel als Einübung unfertiger Anlagen: „Die Nachahmung ist eine in der Tier- und Menschenwelt sehr gewöhnliche und elementare Erscheinung; dieses geistige

Vermögen gründet sich auf die Wahrnehmung und nimmt in dem Maße ab, wie die geistige Fähigkeit zunimmt." (Colozza.) „Bei Kindern zeigt sich daher ein starker Trieb von Nachahmung; sie haben an der Nachahmung ein lebhaftes Wohlgefallen. Die meisten Spiele aber sind nur Aeußerungen des Nachahmungstriebes; die Kinder ahmen die Erwachsenen nach, der Knabe die männlichen, das Mädchen die weiblichen Thätigkeiten derselben. Neben der Nachahmung treten die vererbten Tendenzen und die organischen Dispositionen als Ursache der Spiele auf; der Instinkt, der in seiner Macht die Erfahrung des Individuums übertrifft und sich mit der Erfahrung der Art verbindet, kann zur Ursache der Unterhaltung und des Spiels werden." (Colozza.) Von besonderer Bedeutung für das Spiel ist die Phantasie; mit den verschiedenen Stufen derselben hängt die Entstehung zahlreicher Kinderspiele zusammen. Auch dem Gefühl fällt bei dem Spiel eine Rolle zu; die wichtigste Ursache und der hauptsächlichste Zweck des Spiels besteht nach Perez, wenigstens während der ersten Jahre, im Vergnügen. „Der Zweck des Spiels ist stets das Vergnügen, aber die Bedingung des letzteren ist stets die Freiheit; ein Spiel hört auf Spiel zu sein, wenn es nicht freiwillig ausgeübt wird . . . Die meisten und mannigfaltigsten Spiele werden durch die ästhetischen und sozialen Gefühle erzeugt; der Einfluß des sozialen Faktors beim Spiel ist so groß, daß man in ihm nicht mit Unrecht ein wesentliches und notwendiges Element erblickt hat . . . Die Kindergemeinschaften sind Spielgemeinschaften; das Gemeinschaftsspiel ist so recht das eigentliche Spiel." (Colozza.) Die ersten Kunstäußerungen nehmen die Form des Spiels an; die ersten ästhetischen Gefühle können beim Spiel des Kindes zu Quellen des Vergnügens werden. „Gleichzeitig mit dem Auftreten der einfachsten musikalischen Gefühle zeigen sich Spiele, die nur zu deren Befriedigung dienen; die Geräusche und Laute, die einen gewissen Rhythmus und regelmäßigen Tonfall haben, sind die ersten musikalischen Kundgebungen." (Colozza.) Großen Einfluß auf die Gestaltung der Spiele übt die Umgebung des Kindes aus; vor allem ist es hier die Natur, dann aber nicht weniger die soziale und historische Umgebung, die diesen Einfluß ausübt. In den Spielen äußern sich die Kenntnisse und Fertigkeiten des Kindes in der mannigfaltigsten Art; auch nimmt die Erfahrung des Kindes fast immer die Form des Spiels an, so daß im Kindesalter Spielen gleichbedeutend mit Experimentieren ist. „Jedes neue Spiel ist eine neue Erfahrung, und diese wird ihrerseits die Ursache neuer Kenntnisse, neuer Gefühle, neuer Begehrungen, neuer Handlungen und neuer Fertigkeiten." (Colozza.)

Die Spiele der Jugend sollen vor allen Dingen eine erziehliche Bedeutung haben, sollen ein Gegenstand des Vergnügens und der Belehrung sein; dem Spielenden allerdings sollen sie Selbstzweck sein. Seine erziehliche Bedeutung ergiebt sich aus den vorhergegangenen Erörterungen über die psychologischen Grundlagen des Spiels; alle die dort angeführten körperlichen und geistigen Kräfte sollen durch das Spiel in ihrer Entwicklung gefördert werden. Es muß aber immer den Charakter einer freien Thätigkeit bewahren, also auch nicht Unterrichtsmittel werden; trotzdem ist es auf allen Altersstufen nötig, damit sich in ihm der Mensch von der Arbeit, die immer eine auf einen äußeren Zweck gerichtete Thätigkeit ist und infolgedessen einen gewissen Zwang in sich schließt, erholt und zugleich dem durch die Arbeit nicht verbrauchten Kraftvorrat Gelegenheit zur Entfaltung bietet. „Ein Spiel," sagt Dr. Bergemann (a. a. O.), „ist um so mehr wert, je mehr Kräfte dabei in freie Thätigkeit kommen;

die Spielzeuge haben in dem Maße Wert, als sie freie Thätigkeit möglich machen." Von dem Erzieher aber muß gefordert werden, daß er das Auftreten des Spiels nicht zu sehr beschleunigt und es nicht zu früh in bestimmte Formen faßt; er muß nur dafür sorgen, daß dem Kinde Gelegenheit geboten wird, seine verschiedenen Kräfte in denselben eigentümlicher Weise zu bethätigen. „Sobald die Kinder durch ein gewisses Spiel ermüdet sind, sorge der Erzieher nicht immer für völlige Ruhe, sondern gebe ihnen Gelegenheit, sich in Spielen anderer Art zu üben." (Colozza.) Der Erzieher muß sich also darauf beschränken, die Thätigkeit in Gang zu setzen und, selbst wenn er mitspielt, nur dann einzugreifen, wenn das Spiel stockt; das Spiel muß eben freie und spontane Thätigkeit sein. Von diesem Gesichtspunkte aus unterzieht Colozza die Fröbelspiele, wie sie oft in Kindergärten ausgeführt werden, der Kritik und zeigt, daß diese Ausführungen vielfach nicht den Anforderungen entsprechen, die die heutige Pädagogik an das Spiel stellen muß; er zeigt z. B., daß das Verfahren, welches die Kindergärtnerin mit Fröbels fünfter Gabe anstellt, „nichts von einem Spiel an sich hat", sondern ein Mechanismus ist, „der bei den Kindern höchstens die Geschicklichkeit der Hände vermehren und den Blick des Auges schärfen kann", die Phantasie und die schöpferische Kraft dadurch aber nicht entwickelt wird. „Die Kinder thun nichts aus sich selbst, sondern wie Marionetten vollziehen sie die Bewegungen, welche die Lehrerin verlangt." „Die Fröbelschen Kindergärten," sagt der Italiener Ardigo in seiner „Erziehung als Wissenschaft" (cit. v. Colozza a. a. O.), „erreichen den vom Begründer beabsichtigten Zweck meistens deshalb nicht, weil sie in der Anwendung seiner Methode fehlgehen; in diesen Anstalten wird meistens verlangt, daß die Kinder gewisse in unüberlegter Weise angeordnete Uebungen ausführen; die Spiele werden für sie einfach bestimmt und ihnen aufgenötigt, und so hindert man die Natur an der freiwilligen und daher angemessenen und wirksamen Ausführung."

Die Organisation der öffentlichen Erziehung ist immer noch Gegenstand lebhafter Erörterung; besonders handelt es sich dabei um die Gestaltung des höheren Schulwesens. Noch immer stehen sich die Vertreter der „allgemeinen Volksschule" und der „Vorschule" gegenüber und bekämpfen sich; wir werden bei der „Entwicklungsgeschichte der Volksschule" Gelegenheit haben, auf diesen Gegenstand näher einzugehen. Bei der Umgestaltung des höheren Schulwesens macht sich immer mehr der Realismus neben dem Humanismus als gleichberechtigt geltend; es erscheint nicht mehr als notwendig, die humanistische Bildung durch das Studium der lateinischen und griechischen Sprache zu erwerben. „Das eingehende Studium der alten Kultur erscheint uns nur noch als für den gelehrten Geschichtsforscher, den Fachkulturhistoriker bedeutsam und notwendig. Demgemäß kommt auch für diesen nur das Studium der alten Sprachen noch in Betracht; im übrigen halten wir eine allgemeine, durch den Geschichtsunterricht vermittelte Kenntnis jener Kultur für ausreichend. Ferner glauben wir heutzutage, daß die Litteratur jener Zeit, soweit sie von unvergänglichem Werte ist, in Uebersetzungen uns ebensogut nahe gebracht werden kann wie die Litteratur anderer Kulturvölker, umsomehr, da ja die sogenannte formale Bildung, welche das Studium der alten Sprachen nach der Meinung der Neuhumanisten, die darin eine Art von Zaubermittel zur Weckung der Intelligenz, einen allgemeinen Schleifstein des Geistes erblickten, gewähren sollte, von der neuen Psychologie als ‚Fabel' erwiesen worden ist. Endlich lehrt die

Erfahrung ja ganz unzweifelhaft, daß die Kenntnis der alten Sprachen zur höchsten Geistesbildung keineswegs erforderlich ist." (Dr. Bergemann.) Auf der Schulkonferenz (1900) suchten die Professoren Dr. Harnack und Dr. Willamowitz-Moellendorf nachzuweisen, daß die Kenntnis der alten Sprachen notwendig sei, um zu einem Verständnis des klassischen Altertums und einem Ueberblick über den Zusammenhang unserer modernen Kultur mit der Antike durchzudringen. Das ist aber, wie Prof. Dr. Baumann (Pädag.-psychologische Studien I. 12) nachweist, „pure unmöglich, weil wir gerade an wichtigen Stellen des antiken Lebens immer nur herumraten und herumraten werden mangels Aufmerksamkeit der Alten auf die Bedeutung gerade dieser Seiten, die sich erst in der Neuzeit, ja in der neuesten Zeit herausgestellt hat", nämlich die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse; „in der That, gegenüber dem Altertum mit seinen komplizierten politisch-sozialen Verhältnissen sind unsere Verhältnisse die einfacheren mit der mindestens rechtlichen Gleichheit der Menschen und der theoretisch mindestens festgehaltenen geistig-sittlichen Gleichwertigkeit derselben". Den allgemeinen Zusammenhang des Altertums mit der Neuzeit führt schon der Geschichtsunterricht herbei; der Nachweis dagegen, „was speziell von den Schriftwerken der Alten auf moderne Schriftwerke eingewirkt hat", ist nach Prof. Dr. Baumanns Behauptung im Gymnasium „ganz unausführbar aus pädagogisch-psychologischen Gründen". Selbst Professor Lehmann, der doch so hoch denkt von der klassischen Bildung, kann sie nicht mehr als das Ideal der Bildung ansehen; er muß die Unerreichbarkeit des humanistischen Bildungsideals durch die altsprachliche Bildung, die Interessenlosigkeit ihrer Jünger für sie nach der Schulzeit, den Mangel an „Verständnis für das Wesen des Altertums, seine Kunstwerke und seine großen Menschen" bei denselben eingestehen. Zwar erscheinen ihm die „formalen Elemente der Gymnasialbildung" noch nicht wie Bergemann als eine „Fabel"; er glaubt noch an die geistige Zucht, welche dieselbe in sich trägt, wenn auch nicht mehr felsenfest. Das „Dogma vom klassischen Altertum", der Glaube, daß in demselben die absolut höchste Blüte menschlicher Geisteskultur enthalten sei, ist durch die Altertumswissenschaft selbst zerstört worden; „wir kennen heute", sagt Lehmann, „die Bedingtheit und die Schranken jener Kultur, wir erkennen, daß auch hier dem hellen Licht starke Schatten entsprechen, ja, daß die unkritische Begeisterung früherer Jahrhunderte an nicht unwichtigen Stellen noch Licht sah, wo wir heute Schatten erblicken". Aber selbst das noch bleibende Große und Wertvolle besitzt für unsere Zeit, „für unser Leben und Denken", wie Lehmann zugesteht, „nicht mehr die Bedeutung, die es einst für die modernen Völker gehabt hat. Denn das Beste, was uns das Altertum geben konnte, das ist bereits in unsere eigene Kultur, in unsere Litteratur, es ist in unser eigen Fleisch und Blut übergegangen und tritt uns hier vertrauter und verwandter als in der ursprünglichen Gestalt entgegen. Wir haben nun einmal selbst eine klassische Litteratur, in welcher das Höchste und Beste, was das Altertum uns gelehrt hat, mit den tiefsten Instinkten unseres eigenen Volkstums zu einer neuen Einheit verschmolzen ist. Gewiß, ohne Bekanntschaft mit der Antike wird man niemals den Gang der deutschen Geistesgeschichte verstehen, niemals in das Wesen und die Entstehung der klassischen deutschen Litteratur eindringen können"; aber das kann heute auch ohne die Kenntnis der alten Sprache geschehen, wie Bergemann darthut und auch Lehmann zugiebt, und muß auf einem andern Weg geschehen, weil, wie

Lehmann sagt, den Gymnasialabiturienten „das Verständnis für das Wesen des Altertums, seine Kunstwerke und seine großen Menschen" völlig verloren gegangen ist. Wenn aber dem so ist, so sollte man auch nicht mehr so hochmütig auf alle die herunterblicken, die ihre Bildung auf anderem Weg als durchs Gymnasium erworben haben, die eine echt nationale Bildung auf naturwissenschaftlicher Basis besitzen.

Im Laufe der Zeit haben sich bekanntlich drei Formen der höheren Lehranstalten herausgebildet: Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule; „keine dieser drei Schulen entspricht", wie Lehmann behauptet, „den Zielen und Aufgaben einer wahren Erziehung", den „vielfältig gesteigerten Ansprüchen einer allseitigen Kultur". Um diesem Uebelstande abzuhelfen, hat man einerseits eine Einheitsschule in der Weise herzustellen versucht, indem man die drei unteren Klassen der drei Schulgruppen verschmilzt, das Französische als erste Fremdsprache einführt und vom vierten Jahr eine zweifache, vom sechsten eine dreifache Gabelung eintreten läßt; anderseits fordert man die Gleichberechtigung der drei höheren Lehranstalten für das Studium mit entsprechenden Vorkursen für bestimmte Fächer beim Hochschulstudium. Die „Schulreform" ist durch das Eingreifen des deutschen Kaisers in dem verflossenen Jahr in dieser Hinsicht ein gutes Stück vorwärts gekommen; in dem Referat „Zur Entwicklungsgeschichte der Schule" wird darüber näher berichtet werden. Auch einige uns zur Besprechung vorliegende Schriften beschäftigen sich mit dieser Frage. Waren die Gegner der sogenannten klassischen Bildung früher meist solche, die das Gymnasium nicht durchlaufen hatten und denen man daher das Recht zur Beurteilung dieser Bildung absprach, so sind heute die heftigsten Gegner aus diesen Anstalten selbst hervorgegangen (II. 4.); ihnen gegenüber kann man die bezeichnete Einrede nicht erheben. Bekanntlich wurde infolge der Berliner Schulkonferenz vom Jahre 1890 eine Reform des höheren Schulwesens angebahnt, die aber nur in einer kleinen Beschränkung des Griechischen und Lateinischen und einer dementsprechenden Erhöhung des Deutschen und der Mathematik bestand; eine andere Reform wurde durch die 1892 vom preußischen Kultusminister zugelassenen Reformgymnasien angebahnt. Aber diese Reformen genügten den Gegnern des klassisch-philologischen Bildungssystems nicht; eine neue Bewegung machte sich daher am Ausgang des Jahrhunderts geltend, die zu einem Ziel geführt hat. (Siehe: Zur Entwicklungsgeschichte der Schule.) Infolgedessen ist der Wert der klassischen Bildung aufs neue untersucht worden; eine Menge von Meinungsäußerungen ist darüber veranlaßt worden. Aus den uns vorliegenden Schriften geht klar und deutlich hervor, daß das Gymnasium nicht mehr die allgemeine Bildungsschule des deutschen Volkes sein kann, und daß die klassische Bildung nicht mehr als unerläßliche Vorbedingung für den Eintritt in ein höheres Staatsamt oder eine höhere Gesellschaftsklasse angesehen wird (Dr. Dahn); man ist vielmehr der Ueberzeugung, daß der heutige Gymnasialunterricht „eine ungemessene Bewunderung des Fremden und dementsprechend eine Unterschätzung des eigenen nationalen Wertes, eine Verkennung der unserem Volke bestimmten selbständigen Weltaufgabe zur Folge hat" (Dr. Baumann); man fordert daher, daß: „1. die Bildung national und zeitgemäßer werde, neben das Formalprinzip das künstlerische trete und der Ueberbürdung nach Möglichkeit vorgebeugt werde". (Dr. Fischer.) „Nur auf dem festen Untergrunde einer tüchtigen Ausbildung in der Muttersprache," sagt Dr. Baumann (II. 4. 53.), „läßt sich naturgemäß

der Unterricht in fremden Sprachen aufbauen; dieser Untergrund kann bei dem geistigen Mittelschlage unserer Jugend in genügender Festigkeit kaum vor dem 13. bis 15. Lebensjahr hergestellt werden." Mit Recht betont Lehmann, daß der Kern der Bildungsfrage darin besteht, daß eine „Einheitlichkeit der allgemeinen Anschauungen und Werturteile", eine „gewisse Gleichheit der Bildungswege und -stoffe", ein „gemeinsamer Stammbesitz des Wissens und Könnens" von allen höheren Schulen gleichmäßig überliefert werden muß; „eine Reihe von Fächern und innerhalb derselben eine Anzahl von Teilgebieten sind als wesentliche Bestandteile der deutschen Bildung zu betrachten und dementsprechend auch als unerläßliche Bestandteile jedes höheren Unterrichts". Zu diesen Fächern rechnet Lehmann: Gymnastik, Zeichnen, Singen, Naturkunde, Mathematik, Geographie, Geschichte, Religion, Nationallitteratur und Muttersprache; den fremden Sprachen in unserer Jugendbildung als Ganzes betrachtet kommt nach Lehmann „nicht mehr wie früher eine grundlegende, sondern nur eine ergänzende Bedeutung zu, die aus dem praktischen Bedürfnis und als Mittel formaler Bildung, soweit man noch von solcher reden kann, sich ergiebt". Mit Recht fordert Lehmann für jede höhere Bildung auch die Erarbeitung einer Welt- und Lebensanschauung, also Philosophie; sie muß darauf hinausgehen, „einen einheitlichen und gesetzmäßigen Zusammenhang in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Thatsachen und Gesetze zu finden, welche die Einzelwissenschaften auf den verschiedenen Gebieten festgestellt haben. Philosophie ist also Streben nach Einheit der Erkenntnis, nach Einheit in der Auffassung der Welt, deren einzelne Erscheinungen und Gesetze uns Erfahrung und Erfahrungswissenschaften vermitteln". Im Mittelpunkt dieser Welt- und Lebensanschauung aber stehen wir selbst; es gilt daher, den Zusammenhang zu finden, der zwischen unserem eigenen Dasein und Wesen und dem der Außenwelt besteht. Aus der dadurch gewonnenen Erkenntnis müssen dann wieder Folgerungen für das praktische Verhalten, für die sittliche Lebensführung gezogen werden. So verbindet die Philosophie einerseits die in den verschiedensten Unterrichtsfächern gewonnenen Einzelkenntnisse; anderseits verbindet sie das Wissen mit dem Können, die Schule mit dem Leben.

Eine **Theorie des Lehrplans** ist daher ein wichtiges Kapitel der Pädagogik; sie muß diese Einheitlichkeit der Bildung so weit als möglich zu erreichen suchen. Im vorigen Jahresbericht haben wir eine solche an der Hand der Schrift von Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner zur Darstellung gebracht; Lehrer Zillig hat dieses Buch von Kerschensteiner vom Standpunkt der Herbart-Zillerschen Pädagogik in der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik" einer kritischen Betrachtung unterzogen. Er beanstandet „die ganz außerordentliche Steigerung der Lehrforderungen in der Zahl und Ausdehnung und noch vielmehr in der wissenschaftlichen Bedeutung"; er sucht dies durch eine eingehende Betrachtung des naturkundlichen Lehrstoffs nachzuweisen. Nun kann ja niemals ein Lehrplan so ausführlich sein, daß er in keinem Punkte von einem Laien nicht falsch erfaßt werden könnte; bei einem Lehrer, für den er doch geschrieben oder gedruckt ist, kann man die richtige Auffassung voraussetzen. Der Krebs ist z. B. Gegenstand des Volksschulunterrichts und kann es doch wohl sein; er ist aber auch Gegenstand des Seminar- und Universitätsunterrichts. Nun könnte man, d. h. ein Laie in der Schulpädagogik, sagen: Wie ist das möglich? Der Seminarist resp. der Student muß seine ganze geistige Kraft zusammennehmen, um das Wesen

und Leben des Krebses in allen seinen Beziehungen richtig zu erfassen; wie soll das dem Volksschüler möglich sein? Dem Pädagogen brauchen wir darauf nicht zu antworten. Damit wollen wir nun keineswegs die „Theorie des Lehrplans" von Dr. Kerschensteiner und auch seine „Praxis" in all ihren Einzelheiten verteidigen; wir haben uns im vorigen Jahresbericht bereits näher darüber, so weit es uns wichtig und nötig schien, ausgesprochen. Wir wollten nur andeuten, daß mit solchen Betrachtungen, wie sie Zillig anstellt, jeder Lehrplan als eine zu hohe Anforderung an Schüler und Lehrer hingestellt werden kann. Zu einem gedeihlichen Unterricht in der Naturkunde gehören allerdings die nötigen Lehrmittel; daß hier noch so oft gefehlt und ein reines Buchwissen erzeugt wird, ist leider wahr. Auch die Natur selbst, und das ist die Hauptsache, wird nicht genug zum Gegenstand der Beobachtung gemacht; aber da kann auch der beste Lehrplan nur wenig thun, hier muß der Lehrer am Platze sein. Wenn derselbe die Heimat des Schulortes genau kennt, wenn er häufig Spaziergänge ins Freie macht und dabei immer mit den Augen des Lehrers sieht und wenn er sich die nötigen Aufzeichnungen macht, so hat er reichlich Stoff für Naturbeobachtungen, zu denen er seine Schüler hinführen und die er seinem Unterricht zu Grunde legen kann, unser Wissen bleibt allerdings im besten Fall immer noch Stückwerk! Aber niemals darf die Naturkunde „als Ueberlieferung" behandelt, niemals „der Vortrag des Lehrers" oder das Buch „Hauptquelle des Wissens für den Schüler" sein! Und das bekämpft auch Dr. Kerschensteiner (S. 164 ff.). Wird der Lehrplan Kerschensteiners, dessen Einzelheiten wir, wie schon erwähnt, durchaus nicht überall vertreten wollen, von einem für den naturkundlichen Unterricht befähigten Lehrer, dem die nötigen Lehrmittel zur Verfügung stehen und der sie auch richtig benutzt, und das muß man ja wohl voraussetzen, ausgeführt, so wird ein solcher naturkundlicher Unterricht nicht, wie Zillig befürchtet, „im werdenden Menschen einen vorhaltenden Gegensatz zur Lebens- und Weltauffassung des Christentums" erzeugen und „früher oder später zum Bruch mit dieser führen und dem offenen Bekenntnis zum theoretischen Materialismus, der Vorstufe des praktischen, zutreiben". Wenn man den von Dr. Kerschensteiner für die Naturkunde aufgestellten Lehrplan mit dem in Reins Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts vergleicht, so wird man finden, daß in letzterem die Anforderungen nicht minder hoch gestellt sind; allerdings macht Kerschensteiner seinen Lehrgang nicht abhängig von kulturhistorischen Stufen, aber auch nicht, wie Zillig behauptet, von fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten. Wie aber ein breit angelegter und auf wissenschaftlicher Basis beruhender naturwissenschaftlicher Unterricht der Welt- und Lebensauffassung des Christentums, dessen „Reich" nicht von „dieser Welt" ist, gefährlich werden kann, ist uns völlig unbegreiflich; wir wollen „Wahrheit" lehren, und die Wahrheit wird uns nach Christus frei machen. Der Materialismus aber hat seinen Vater im Dogmatismus, der macht die Menschen reif für ihn, erzeugt ihn; die Naturwissenschaft ist bloß die Nährmutter. Sodann wird getadelt, „daß das Schülerbewußtsein die begriffliche Errungenschaft der Naturwissenschaft" aufnehmen und die Gesichtspunkte und das Verfahren wissenschaftlicher Untersuchung auf die Volksschule übertragen werden solle; in dieser Hinsicht sei auf das oben schon angeführte Werk von Prof. Rein (Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts) verwiesen, in welchem zur Verteidigung auf einen ähnlichen Angriff auf das hingewiesen wird, was Huxley (Allgemeine Einführung

in die Naturwissenschaft) sagt: „Es kann weder zwischen gewöhnlicher Kenntnis und wissenschaftlicher Kenntnis der Dinge, noch zwischen gewöhnlichem und wissenschaftlichem Nachdenken eine Grenze gezogen werden; im Grunde ist alle Kenntnis Wissenschaft und alles genaue Schließen wissenschaftliches Schließen. Die Methode der Beobachtung und Versuche, durch welche in der Wissenschaft so große Erfolge erzielt worden sind, ist ganz dieselbe, die täglich von jedermann angewendet wird, nur daß sie vervollkommneter und genauer ist; . . . wissenschaftliches Schließen ist einfach sehr sorgfältiges gewöhnliches Schließen, und gewöhnliche Kenntnis wird durch immer größere Genauigkeit und Vervollständigung zur wissenschaftlichen Kenntnis." Ein Mangel der bayrischen Volksschule ist ja offenbar das Fehlen des achten Schuljahres; dieser macht auch seinen nachteiligen Einfluß auf den in Frage stehenden Lehrplan geltend und giebt Angriffspunkte zur Kritik. Hinter einem Lehrplan müssen, wenn das Ziel auf dem rechten Weg und mit den rechten Mitteln erreicht werden soll, wissenschaftlich und pädagogisch gebildete Lehrer und Schulverwaltungsbeamte stehen; anderseits aber dürfen in demselben auch die methodischen Richtlinien stehen, über die man sich in dem Lehrkörper geeinigt hat. Denn auch hier muß im Ganzen, nicht im Einzelnen, in einem Schulorganismus Einheit herrschen, wenn das Ziel erreicht werden soll; der Freiheit des Einzelnen bleibt dabei noch Spielraum genug. Man hat es aber auch an größeren Schulgruppen immer mit einer Anzahl von Neulingen im Lehramt zu thun, für die es eine Wohlthat ist, wenn sie im Lehrplan der Schule, an der sie arbeiten, die Richtlinien angegeben finden, nach denen sie arbeiten sollen und so nicht erst sich solche aus ihrem oft immer noch an das Buch oder ihre Seminarlehrer gebundenen Wissen aussuchen müssen; haben sie diesen Weg einmal an der Hand eines solchen Führers gemacht, so können sie schon Abwege machen, die nur nicht falsche Wege sein dürfen. Es ist hier nicht der Ort, auf die Kritik des Kerschensteinerschen Buches seitens Zilligs näher einzugehen; bei manchen kritischen Ausführungen des letzteren wird man sich fragen, was dieselben denn eigentlich mit Kerschensteiners Buch zu thun haben; allerdings kann man ja von jedem Buch sich die Sätze so zurecht legen, wie man sie für eine beabsichtigte Kritik nötig hat. Und diese beabsichtigte Kritik scheint uns in dem am Ende stehenden Abschnitt 6 gegeben zu sein; hier wird nämlich bemerkt, daß Kerschensteiners „kritische Bestrebungen in der Hauptsache gegen die Konzentration des Unterrichts gerichtet sind, wie sie in der neueren Lehre vom erziehenden Unterricht gefordert ist". Kerschensteiner ist eben nicht ein Zunftgenosse, ist nicht blinder Anhänger der Herbart-Zillerschen Pädagogik, schwört nicht auf der Meister Worte! Man sollte doch annehmen können, daß heute die Fanatiker der Herbart-Zillerschen Schule ausgestorben und solche kritische Betrachtungen, wie sie uns in der Abhandlung von Zillig vorliegen, schon aus gegenseitiger Achtung unter den Schulmännern nach Inhalt und Form nicht mehr möglich wären! Die pädagogische Presse sollte solchen Abhandlungen, bei denen an allen Ecken und Enden die Absicht hervorguckt, ihre Spalten nicht mehr öffnen! Im Jahre 1894 ist bei Langguth in Eßlingen ein Lehrplan für die Volksschule erschienen, der „vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts", also der „neuen Lehre" verfaßt ist (Pädag. Jahresbericht 47 S. 60/61); dieser Lehrplan bietet unstreitig der Kritik mehr Angriffspunkte als der Lehrplan von Kerschensteiner. Man kann solche Lehrpläne, methodische Anschauungen u. s. w. bekämpfen, aber man

muß das sachlich und in einer Form thun, die nicht verletzend ist. Man kann doch über jedes Buch schließlich eine Kritik schreiben, bei der man jeden Satz zerreißt und bekrittelt, schnell, um mit Zillig zu reden, „eine Menge anderer Dinge in die Erörterung" wirft, „wodurch vor allem Stimmung wider den Gegner bei den Zuhörern gemacht, womöglich dieser der Lächerlichkeit überliefert wird"; allerdings kann das nicht jeder! Wir verzichten wenigstens im Pädagogischen Jahresbericht darauf; wir richten in erster Linie unser Augenmerk auf das Gute in einer Schrift und richten mit christlicher Nächstenliebe über die Mängel und Fehler.

Bergemann fordert für die Auswahl der Lehrgegenstände, „daß sie den ganzen Kreis des jeweiligen Kulturlebens umfassen müssen und daß außerdem, da die jeweilige Kultur stets geschichtlich bedingt ist, eine Darstellung des Werdegangs der Kultur geboten, die Geschichte berücksichtigt werden muß". Von allen Zweigen der Kultur kann nach seiner Ansicht „nur die Wissenschaft in Betracht kommen", was auch vollkommen genügt, da die Wissenschaft sich über den ganzen Kreis des Kulturlebens erstreckt und alle seine einzelnen Erscheinungsformen in sich zusammenfaßt; aber wie steht es mit der Kunst? Der Unterricht soll nach Bergemann dafür Sorge tragen, „daß die heranwachsende Generation verständnisvolle Einsicht in das Gefüge der Wirklichkeit, des Lebens gewinne"; aber muß sich zu der Einsicht, zu dem Wissen, nicht auch das Können, müssen sich zu den Kenntnissen nicht auch die Fertigkeiten gesellen? Mit Recht fordert Bergemann, daß staats-, rechtskundliche und wirtschaftliche Belehrungen in den Schulunterricht aufgenommen werden, um die Schüler „mit der sozialen Entwicklung ihres Volkes und überhaupt der Kulturwelt bekannt zu machen"; aber wir meinen, das sei eine Hauptaufgabe eines guten und den Anforderungen der Wissenschaft und Pädagogik unserer Zeit entsprechenden Geschichtsunterrichts und bedürfe es dazu nicht „eines besonderen Unterrichtsfaches", der Gesellschaftskunde. In einem solchen Geschichtsunterricht werden die hier in Betracht kommenden Belehrungen „in einem gewissen Zusammenhang" und nicht „in lauter kleinen Notizen verzettelt" in Betracht kommen; allerdings werden auch im Geographie-, im Lese- (Litteratur-) — und im Moralunterricht — solche Belehrungen vorkommen, was nur von Vorteil für die Bildung sein kann. Wenn der Moralunterricht, den Bergemann fordert, richtig gestaltet wird, so kann er auch den Religionsunterricht einschließen; die Religionsgeschichte wird dann eine Ergänzung dazu nach der religiösen Seite hin sein. In der „allgemeinen Volksschule", welche bei Bergemann die ersten fünf Schuljahre umfaßt, sollen nach ihm nur Heimatkunde, Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt werden; die anderen Lehrgegenstände sollen erst vom sechsten Schuljahre an auftreten. Die Heimatkunde soll in der allgemeinen Volksschule alle geschichtlichen, gesellschafts-, natur- und erdkundlichen Belehrungen in sich fassen; das Fundament soll der Anschauungsunterricht des ersten Schuljahres sein. Zeichnen, Gesang und Turnen sind nach Bergemanns Ansicht nicht Gegenstände des Schulunterrichts; sie weist er nebst dem Handfertigkeits- und Modellierunterricht den „Erziehungshäusern" zu! Im Lehrgang unterscheidet Bergemann drei konzentrische Kreise; in dem ersten (allgemeine Volksschule mit 5 Jahrgängen) „handelt es sich um Gewinnung der allgemeinen Grundbegriffe für alles Wissen überhaupt"; im zweiten (Volksschule mit 4 Jahrgängen) „wird der Hauptnachdruck auf die Verbreiterung" und im dritten (Fortbildungsschule, Bürgerschule, Gymnasium mit je 4 Jahrgängen) „auf die Vertiefung des Wissens

gelegt". Eine derartige Anordnung entspricht durchaus den Thatsachen der Erfahrung, unserer Kenntnis des psychischen Werde- und Entwicklungsganges; „denn all unser Wissen erweitert sich beständig in konzentrischen Kreisen".

Th. Franke hat in dem „Deutschen Schulmann" (III) eine Abhandlung über den „stufenmäßigen Aufbau des Lehrplans" veröffentlicht. Er tadelt an Zillers Kulturstufentheorie, daß sie einseitig sei, weil sie bloß den Gesinnungsstoff in den Mittelpunkt stellt und um ihn den andern Lehrstoff gruppiert; denselben Fehler machte Beyer, „indem er die Stufen der wirtschaftlichen Kultur dem naturwissenschaftlichen Unterricht zu Grunde legte". Es ist daher die Aufgabe einer Theorie des Lehrplans, „die einzelsachlichen Kulturstufen aufeinander zu beziehen und so zu konzentrieren, daß der Gesamtunterricht als Ganzes den Gang der Menschheitsentwicklung widerspiegelt"; dabei muß beachtet werden, „daß sowohl die Kultur- wie die Einzelentwicklung eine ununterbrochene Erscheinungs- und Ursachenreihe bilden" und die Stufen „nur das Gedankenerzeugnis des betrachtenden Geschichts- und Seelenforschens" sind und bleiben, um „den unterschiedslosen Geschichtsverlauf in übersichtliche Abschnitte zu bringen". Der Hauptwert liegt nun in den Hauptgedanken, „welche im Laufe der Entwicklung hervorgetreten sind und jedem Entwicklungsabschnitte ihren Stempel aufdrücken"; sie bilden „das Rückgrat der Gesamtanschauung, welche ein Kind in sich zu erzeugen durch den stufenmäßig aufgebauten Lehrplan befähigt werden muß". Durch diese Auffassung ist die Theorie des Lehrplans nicht fest gebunden an den Stoff der Kulturgeschichte; sie ist nicht genötigt, „das Kind der Gegenwart unter den längst vergangenen gesellschaftlichen und natürlichen Einwirkungen aufwachsen zu lassen". In der religiösen Gesamt- und Einzelentwicklung unterscheidet Franke drei Hauptstufen (näher erörtert hat er sie in dem 31. und 32. „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik"); Gott als Vater der Familie, als Volks- und als Weltgott; „werden nach dieser Stufenleiter die religiösen Unterrichtsstoffe ausgesondert und angereiht, so erhält das Kind auf jeder Stufe eine einheitliche, inhaltlich und gedanklich und förmlich geschlossene Gottesanschauung". Auch die Sittenlehre hat drei Stufen, „welche sich um das Haus, das Volk und die Welt, d. h. hier die Menschheit, drehen"; da „Religion und Sittlichkeit so eng miteinander verbunden sind, da Gott auf der höchsten Stufe nicht bloß Weltschöpfer, Welterhalter und Weltlenker, sondern auch der Hort und Hüter der durchgeistigten Weltsittlichkeit ist, so muß die biblische Geschichte auch zugleich die Entwicklungsgeschichte des sittlichen Bewußtseins darbieten, sollen beide unterrichtlich zu bearbeitenden Entwicklungsreihen eine Einheit ergeben". Die übrigen Lehrstoffe, welche noch der sittlichen Bildung dienen, sind nur als „Ergänzung und Erweiterung" derselben aufzufassen; das ist zunächst die heimatliche, vaterländische und Weltgeschichte, die zu der biblischen in Verwandtschaftsverhältnis steht. Hier hätte Franke noch die poetische Litteratur einreihen sollen, „welche", wie er sagt, „auf der Unterstufe einen häuslich-familiären, auf der Mittelstufe einen vaterländischen und auf der Oberstufe einen weltkundlichen Anstrich" hat; sie dient der ästhetischen, aber auch der religiösen und sittlichen Bildung. Die Erweiterung des kindlichen Gesichtskreises von der Familie zum Volk und zur Menschheit führt zur Erdkunde, die mit der Geschichte gleichen Schritt halten muß und in Orts-, Vaterlands- und Weltkunde zerfällt; sie „liefert die Grundlagen zu den geschichtlichen und wirtschaftlichen

Darbietungen" und hat „das Menschenleben in den Blickpunkt der Betrachtung zu rücken"; wirtschaftkundliche Kenntnisse aber hat die Naturkunde zu vermitteln und dabei den Gang vom Haus zum Volk und zur Welt innezuhalten. Diesem Sachunterricht, der sich als Haus-, Volks- und Weltkunde zusammenfassen läßt und in diesen drei Gruppen der Unter-, Mittel- und Oberstufe des Schulalters entspricht, geht der Sprach-, Rechen- und Formenunterricht parallel; sie entnehmen dem Sachunterricht den Stoff und zerfallen dementsprechend auch in drei Stufen."

Die ästhetische Erziehung ist ohne Zweifel in der Volksschule seither nicht so beachtet worden, wie sie es verdient; mit Recht fordert man daher eine größere Berücksichtigung derselben. Mangel an ästhetischem Sinn ist es, wie Linde (Warum mehr ästhetische Erziehung? Rhein. Bl. 1900. 502 ff.) darlegt, der den Untergang der Volksbräuche und Volkssitten, das Verschwinden von Volkssagen und Volksliedern verursacht hat oder sie wenigstens gering achten läßt; er ist es, der uns verleitet, die Gebote der Höflichkeit zurückzusetzen und die Wertschätzung großer Persönlichkeiten mit nörgelnder Kritik zu vertauschen. Anderseits muß man sich aber auch hüten, in dieser Hinsicht wieder ins Extreme zu verfallen und längst abgestorbene, dem Fortschritt der Zeit verfallene Formen neu beleben zu wollen; die Unwahrheit darf auch im poetischen Kleid nicht als Kulturgut der Jugend und dem Volk übermittelt, wohl aber können und sollen die hohen und unbegreiflichen Ideen durch sie veranschaulicht werden. Der kritische Verstand hat Mythen und Dogmen zerstört und eine feste Basis für eine neue, real-ideale Welt- und Lebensanschauung geschaffen; die schaffende Phantasie muß mithelfen, diese in anschauliche und lebendige Formen zu kleiden und so der Jugend und dem Volke zugänglich zu machen. Die Schönheit darf nicht um den Preis der Wahrheit erkauft werden; die Sittlichkeit darf man ebensowenig der Frömmigkeit, die dann auch nur eine äußere ist, opfern. Nur wenn das rechte Verhältnis zwischen ästhetischer und intellektueller, sittlicher und religiöser Beziehung besteht, kann die ästhetische Kultur Segen bringen, kann die Kunst ein Erziehungsmittel von gleicher Bedeutung wie die Wissenschaft sein; dann tritt der Zustand ein, „in welchem Mensch wie Volk durch die fortgesetzte Einwirkung des Aesthetischen auf eine hohe sittliche Stufe gesetzt werden, in welchem die Natur geistig und moralisch beherrscht wird . . . Begriffe erzeugen schließlich Ideen, die zur Mitteilung treiben; indem der Mensch dieser Ideen-Verkörperung zugleich eine schöne Form zu geben bestrebt ist, entsteht das Kunstwerk". (Clemenz, Ueber das Wesen der Kunst; Rhein. Bl. 1900. S. 553 ff.) Die Anregungen und Voraussetzungen der künstlerischen Entwicklungen bei den einzelnen Völkern sind in der Natur zu suchen; der Künstler entlehnt seine Vorwürfe der Natur. Auf den Menschen wirkt das Kunstwerk durch das Gemüt und die Phantasie; durch die verschiedene Beschaffenheit des Gemüts und der Phantasie ist die verschiedene Auffassung eines Kunstwerks bedingt, und diese ist wieder von Beanlagung, Erfahrung und Bildung abhängig. Das Kunstwerk will daher auch nicht belehren, sondern nur Stimmungen erzeugen; erst nach der Einwirkung auf uns bemerkt man, daß man belehrt worden ist. Die ästhetische oder künstlerische Erziehung soll den Zögling zum ästhetischen Genuß empfänglich machen; dadurch trägt sie zur Veredlung seines Charakters bei, denn sie beschwichtigt die Leidenschaften, erhebt über die Sinnenwelt mit ihren Täuschungen und Qualen. Lehrer Lucke beantwortet nun in den „Neuen Bahnen" (1900. S. 346 ff.) die Frage: „Hat die bildende

Kunst dieselbe Bedeutung und denselben Wert für die Erziehung und die allgemeine Bildung unserer Jugend wie die Wissenschaft?" oder: Hat die ästhetische (künstlerische) Erziehung denselben Wert wie die intellektuelle? Die Produktion von Kunstwerken kann nicht gelehrt werden; der Künstler wird geboren. Für die Erziehung und Bildung kommt also nur die Möglichkeit, Kunstwerke nachzuempfinden, in Betracht; in diesem Nachempfinden aber beruht der bildende Wert der Kunst, denn durch dasselbe wirkt sie auf Gemüt und Phantasie. Im Kinde ruhen Keime, physisch-psychische Disposition zur ästhetischen Bildung; diese hat die Erziehung zu pflegen und zu möglichster Vollkommenheit auszugestalten. Schon beim kleinen Kinde bemerkt man, daß es nicht bloß empfindet und wahrnimmt, sondern auch ästhetische Gefühle hat, welche die Phantasie und zum Spiel anregen. Die Bildung von Gemüt und Phantasie gehört demnach zur allseitigen, harmonischen Bildung des Menschen; sie ist aber auch notwendig für die religiöse und sittliche wie für die intellektuelle Bildung; endlich aber hat sie zum Teil im Verein mit der technischen auch einen hohen Wert für die Bildung des Zöglings fürs praktische Leben. „Ueberall," sagt Lucke (a. a. O.), „klagt man über die Not des Handwerks; nun — gerade Kenner behaupten, daß allein im Kunsthandwerk das Handwerk seine Auferstehung feiern könne. Welch eine herrliche Aussicht eröffnet sich da für die Volksschule, indem diese berufen wird, eine Schar nicht handwerksmäßiger Künstler, sondern künstlerischer Handwerker heranzubilden und ihnen die ersten Grundlagen ihres Berufs fürs Leben mitzugeben."

Namhafte Künstler hat man bekanntlich gerade als „Erzieher der Menschheit" aufgestellt, so „Rembrandt" und „Wagner"; das deutet wenigstens darauf hin, daß unser Volk noch besonders der künstlerischen Erziehung bedürftig sei und durch die Kunst erzogen werden könne. Prof. Dr. Wernicke stellt in seiner Schrift: Richard Wagner als Erzieher (Langensalza, H. Beyer u. S.) als Ziel der Erziehung die Bildung der Persönlichkeit hin und stellt nun die Frage auf: Vermag die Kunst die Bildung der Persönlichkeit zu unterstützen? Persönlichkeiten, so führt er aus, können nur durch Persönlichkeiten erzogen werden; in dem Kunstwerk aber liegt der Ausdruck der Persönlichkeit. „Was sich aber ausdrückt," sagt Hans von Wolzogen (Der Künstler als Erzieher; Türmer III. 2), „ausdrücken muß und will, ob nun im Leben oder in der Kunst, das ist der Charakter, eine Kraft und Richtung des Willens, ein moralisches Wesen, das Wesen des Menschen, des Deutschen. Wer erziehen will oder soll, nicht nur Schüler belehren, sondern Menschen bilden, Deutsche bilden, Vorbilder für das nationale Ideal: dem muß selber der Quell all solcher Bildung im Herzen fließen, und er muß die Quellen in den Herzen der Schüler, des Volkes lebendig sprudeln machen können." Die deutsche Kunst vornehmlich hat sich das Persönliche bewahrt; sie vermag daher besonders erziehlich zu wirken. Allerdings kann dies nur die echte Kunst; nur „ein Künstler von edler Gesinnung kann", wie Goethe sagt, „die Seele seiner Werke zur Seele des Volkes werden lassen", kann ein Volkserzieher sein. Seine Werke sind der Ausfluß einer Weltanschauung; hier berührt sich der Künstler mit dem Denker. Aus ihrer Weltanschauung heraus, die sie zur Persönlichkeit macht, wirken sie auf die Stoffe der Wissenschaft und schaffen aus ihnen als Ausdruck ihres inneren Lebens das Kunstwerk; dieses bildet dann die geistige und lebensvolle Vermittlung zwischen der Persönlichkeit des Künstlers und der Volksseele, dem Publikum. „Jetzt ist also das Kunstwerk im wahren Wortsinn das

Vorbild, welches erzieherisch wirkt, gegenwärtiger, ungestörter, verständlicher und daher wirksamer wohl selbst als die Vorbilder der Persönlichkeiten der Künstler selbst; . . . wenn in der Kunst etwas erziehlich wirken kann, so ist es in erster Reihe der in den Werken sich ausdrückende ideale Charakter: Wahrhaftigkeit, Größe, Adel, Zartheit, das über den Staub des Tages und die Kleinlichkeiten der engen Lebensstufen gewaltig Erhabene, Emporziehende." (H. v. Wolzogen.) Im Kunstwerk aber ist dasjenige Vorbild am wirksamsten, „welches als lebendig gestaltete Persönlichkeit auf uns wirkt, uns den kleinlichen Vorurteilen und Beurteilungsstufen des täglichen Lebens entrückt", sagt H. v. Wolzogen mit Recht; daher kommt auch eine lebendige und das Handeln bestimmende Weltanschauung am besten in handelnden Personen vor. Alle diejenigen Werke, welche in diesem Sinne erziehlich wirken, verdienen den Namen „Klassiker". Da ihre Werke der Ausfluß einer real-idealen Welt- und Lebensanschauung sind, so müssen sie getragen sein von edler Sittlichkeit und Religiosität; sie sind daher die besten Mittel zur sittlichen und religiösen Erziehung.

Sehr verschieden sind unter den Pädagogen noch die Ansichten über die Strafe durch körperliche Züchtigung; eine Verfügung der preußischen Regierung im laufenden Jahr hat diesen Gegenstand wieder in den Vordergrund des Interesses gerückt. Es ist nicht zu leugnen, daß die Prügelstrafe gar oft zu unrechter Zeit und in unrechter Weise angewandt wird; sie tritt gar oft als eine ganz unwillkürliche und unüberlegte Reaktion des Unwillens und Aeußerung des Vergeltungstriebs auf und verliert dann ihren erzieherischen Charakter. Dieser muß dadurch sich bemerkbar machen, daß man so früh und fest wie möglich gegenüber dem das Kind beherrschenden sinnlichen Triebleben Vorstellungsverknüpfungen in Verbindung mit starken sinnlichen Gefühlen dem Kinde beibringt, welche jenes Triebleben beherrschen; „wo weder der eigene Wille des Kindes noch die bestimmte Willensäußerung des Erziehers ausreichen, um das Thun und Lassen des ersteren dem Ermessen des letzteren gemäß zu regulieren, da bleibt nichts übrig als der Zwang", sagt Direktor Mittenzwey (Allg. d. Lehrerztg. 1900. Nr. 45). „Das Kind," so fährt er fort, „muß durch Handlungen getroffen werden, welche ihm den Anstoß zum Rechten geben, und diese bestehen in einem in erzieherischer Absicht zugefügten seelischen oder körperlichen Schmerz." „Körperstrafen sind vor allem in dem Alter unentbehrlich, wo das Vorbild der Erwachsenen noch nicht wirksam und eine vernünftige Begründung von Verboten noch nicht möglich ist" (Lehmann a. a. O.); sobald diese beiden Erziehungsfaktoren in den Vordergrund treten, tritt die Prügelstrafe zurück und verschwindet allmählich ganz. „Körperliche und moralische Gründe verbieten es — von groben Ausnahmefällen abgesehen — Kinder zu prügeln, sobald sie in das Alter der beginnenden Pubertät getreten sind." (Lehmann a. a. O.)

Von den Schriften über die Schulverfassung hat „der Schulherr" von Prof. Dr. Rehmke eine Erörterung über die Schulverfassungsfragen in der „Deutschen Schule" hervorgerufen. Aus der Thatsache, daß die „Schulerziehung sich für die Unerwachsenen immer in der Form des Zwanges bietet, ergiebt sich" für ihn, „daß der Schulherr, d. h. also der, welcher das Recht auf die Schule hat, den Zwang auf die Unerwachsenen muß ausüben können, mit anderen Worten, daß nur der ein Recht auf die Schule hat, der die Macht zum Schulzwang besitzt"; aber „als grundlegende Bestimmung muß immer hinzukommen, daß der Un-

erwachsene in einem Zugehörigkeitsverhältnis zu dem, der das Recht auf die Schule haben soll, stehe". Daher wird man nach Rehmke den Schulherrn „eben unter der Zahl der Gemeinschaften, zu denen der Unerwachsene gehört und gehören kann, zu suchen haben, oder vielleicht gar einer jeden von diesen Gemeinschaften das Schulherrentum zuerkennen müssen". Als solche Gemeinschaften kommen Familie, Staat und Kirche in Betracht. Da das Zugehörigkeitsverhältnis zur Familie ein natürliches ist, so dürfte man geneigt sein, „der Familie, die demnach die grundlegende Bestimmung der Voraussetzung Schulherrsein schlechthin erfüllt, in erster Linie das Recht auf die Schulerziehung zuzusprechen geneigt sein. Aber diese Bestimmung, so wichtig sie ist, thut es doch wiederum ebenfalls nicht allein, sondern auch die anderen drei Bestimmungen, guter Wille, Macht und Einsicht in die Erziehung müssen der Familie nicht minder eigen sein, wenn wir sie als Schulherrin sollen anerkennen können"; aber wir erkennen bei näherer Betrachtung, „daß die drei Bedingungen im vollen Maße nicht der Familie eigen sind". Wohl ist nun die Familie ohne Zweifel die ursprüngliche Gemeinschaft gewesen, „aber ebenso fest steht uns die Erkenntnis, daß die erst später aufkommende Gemeinschaft ‚Staat' nicht weniger Anspruch auf den Titel einer ‚natürlichen' Gemeinschaft hat, als die Familie; somit wird es heute unbezweifelt ausgesprochen werden können, daß der Staat als fraglicher Schulherr die grundlegende Bestimmung, laut welcher der Unerwachsene zu ihm in ‚natürlichem' Zugehörigkeitsverhältnis stehen muß, gleicherweise wie die Familie erfüllt; in betreff der anderen drei Bestimmungen aber läßt der Staat sogar die Familie weit hinter sich zurück". Daher müssen wir „erklären: das Recht des Staates auf die Schule ist ein größeres als das der Familie, so daß im Streitfalle um die Ausübung dieses Rechtes die Entscheidung zu Gunsten des Staates fallen muß. Wir dürfen behaupten, daß der Familie zwar keineswegs das Recht überhaupt auf die Schule abgesprochen werden kann, sie also ohne weiteres auf den Titel eines Schulherrn nicht zu verzichten hat, daß aber der Staat für das Schulherrsein doch ohne Frage in erster Linie zu stehen kommt, und die Familie nur sich hier geltend machen darf, sofern sie des Staates Kreise nicht stört, sondern innerhalb desselben sich als besondere Gemeinschaft für die Schule bethätigen kann . . . Die Kirche ist, wie die Familie und der Staat, eine Gemeinschaft von Bewußtseinsindividuen; aber Familie und Staat sind ganz anders gegründete Gemeinschaften als die Kirche; jene beiden nennen wir ‚natürliche', diese nennen wir eine ‚künstliche' Gemeinschaft. ‚Natürliche' Gemeinschaft heißt diejenige, die ‚von selbst' auftritt, d. i. die nicht aus einem Wollen der Bewußtseinsindividuen hervorgegangen, also nicht als deren Zwecksetzung gegeben ist; die ‚künstliche' Gemeinschaft aber erscheint immer auf einem Wollen ihrer Bewußtseinsindividuen, deren Zwecksetzung sie ist, gegründet. Das Zugehörigkeitsverhältnis des Bewußtseinsindividuums zu Familie und Staat ist ein ‚natürliches', d. i. ‚ungewolltes' (nicht der Erfolg eines bestimmten Wollen), das zur Kirche aber ist ein ‚künstliches', ein ‚gewolltes' (auf sein bestimmtes Wollen hin erfolgtes). Die Gemeinschaft der Kirche ist ja ganz auf das gemeinsame Wollen von Bewußtseinsindividuen gestellt, die als solche wiederum die Glieder der Kirche bilden. Die gesamten Glieder der Kirche müssen aber, wenn es sich um die Frage nach dem Rechte der Schule handelt, wie die Glieder der anderen Gemeinschaften, in die Gruppen der Erwachsenen und Unerwachsenen zerlegt werden können. Da nun für das Recht auf die Schule die Zugehörigkeit der

Unerwachsenen zu der betreffenden Gemeinschaft als seine grundlegende Voraussetzung gilt, so ist es in Ansehung der Frage, ob auch die Kirche Schulherr sein könne, von Bedeutung, festzustellen, daß sich das unerwachsene Kirchenglied in seinem Zugehörigkeitsverhältnis eigenartig von dem unerwachsenen Familien- und Staatsgliede unterscheidet ... Während in dem Zugehörigkeitsverhältnis, welches die Familien- und Staatsglieder zu ihrer Gemeinschaft haben, da es als ‚natürliches‘ auch für alle Glieder ein unmittelbares sein muß, eine grundlegende Verschiedenheit zwischen Erwachsenen und Unerwachsenen nicht besteht, findet sich diese in ausgeprägter Weise zwischen den erwachsenen und unerwachsenen Kirchengliedern. Hier stehen die Erwachsenen eben auf Grund ihres bestimmten, die Gemeinschaft begründeten Wollens, im unmittelbaren Zugehörigkeitsverhältnis zur Kirche, die Unerwachsenen dagegen, weil ihnen das die Gemeinschaft unmittelbar begründende Wollen noch selber fehlt, nur in einem mittelbaren Zugehörigkeitsverhältnis zur Kirche, welches bekanntlich durch das die kirchliche Gemeinschaft auch der Unerwachsenen begründende Wollen der Erwachsenen vermittelt ist (Kindertaufe) ... Für Familie und Staat, die als ‚natürliche‘ Gemeinschaften selbstverständlich die Forderung unmittelbarer Zugehörigkeit auch in Ansehung ihrer Unerwachsenen erfüllen, steht bei dieser genaueren Festsetzung der grundlegenden Bestimmung das Recht auf die Schule außer allem Zweifel. Ebenso zweifellos erscheint es aber, daß die Kirche nun ihrerseits dieses Recht auf die Schule nicht für sich beanspruchen kann, da ja eben von unmittelbarer Zugehörigkeit der Unerwachsenen zur Kirche keine Rede sein kann. Es versteht sich dabei von selbst, daß der Kirche, wenn sie, wie von vornherein anzunehmen ist, die anderen drei Bestimmungen der Voraussetzung irgendwie erfüllt, das Recht auf die ‚Schule‘ der Erwachsenen niemals aberkannt werden darf, da ja diese im unmittelbaren Zugehörigkeitsverhältnis zu ihr stehen. Die ganze Sache liegt also derartig, daß das Recht auf die Schule überhaupt keineswegs ausschließlich den natürlichen Gemeinschaften zusteht, daß jedoch das Recht auf die Schule im engeren Sinne (Schule der Unerwachsenen) den natürlichen Gemeinschaften allein gehört und zugesprochen werden darf, weil sie allein die Voraussetzung, die unmittelbare Zugehörigkeit der Unerwachsenen, erfüllen. Fehlt aber der Kirche diese Voraussetzung, so wird eine etwaige Schulbeziehung der Kirche zu ihren Unerwachsenen nur eine vermittelte, und zwar nur durch jene Gemeinschaften vermittelte sein können, die ihrerseits das Recht auf die Schule haben, mithin das unmittelbare Zugehörigkeitsverhältnis der Unerwachsenen aufzeigen können. Die Geschichte bestätigt dies; es ist eine oberflächliche Geschichtsbetrachtung, die zu der Behauptung geführt hat, daß die Kirche wenigstens in früheren Zeiten von sich aus der Schulherr gewesen sei. Thatsächlich ist die Kirche zu keiner Zeit im eigentlichen Sinn Schulherr gewesen; sie war, um eine juristische Bezeichnung zu gebrauchen, niemals Eigentümer, wohl aber zu Zeiten Besitzer der Schule... Mag die Kirche auch noch so lange Zeit die Schule besessen haben, die Eigentümer der Schule sind und bleiben allein die Familie und der Staat ... In der Geschichte zeigt sich, wann immer wir hier die Kirche in Besitz der Schule finden, auch stets deutlich, daß entweder die Familie — dies vor allem in den ersten Jahrhunderten — oder der Staat als Auftraggeber hinter der schulehaltenden Kirche steht, indem sowohl die Familie als auch der Staat sich der Kirche nur zur Ausübung des ihnen allein zukommenden Schulrechtes bedienen ... Die Ansicht also, daß in der Kirche eine Gemeinschaft gegeben sei, die in höherem Maße,

als der Staat, einen Anspruch auf das Schulrecht in sich trage und daher in erster Linie der Schulherr zu nennen sei, hat sich als eine nichtige erwiesen; weil die Kirche nicht die grundlegende Voraussetzung erfüllt, so hat sie überhaupt kein Recht auf die Schule und kann in keiner Weise auf den Titel eines Schulherrn Anspruch machen ... Der Staat der Schulherr, die Familie die Gehilfin und die Kirche die Dienerin des Staates als des Schulherrn — in dieser Formel kommt meines Erachtens in Ansehung der allgemeinen Schule zum Ausdruck die sachgemäße, also ‚vernünftige' Verbindung dieser verschiedenen Gemeinschaften, die sich ja alle drei in dem lebendigen Interesse an der Schulerziehung der Unerwachsenen zusammenfinden und auch alle drei der Schulerziehung dasselbe Ziel setzen: die Entwicklung des Unerwachsenen zur sittlichen Persönlichkeit". Bergemann bestreitet, daß die Familie ein Recht auf die Schule habe; denn aus dem Recht auf die Erziehung, das die Familie unzweifelhaft besitze, könne man kein Recht auf die Schule herleiten. Ebenso „verfehlt" ist nach Bergemann „die Einführung der Kirche als Dienerin des Staates bei Erreichung des Schulzweckes", denn „die Bestimmung der Kirche als dienende Gemeinschaft ist eine ganz willkürliche, die zudem mit der geschichtlichen und gegenwärtig zu machenden Erfahrung in Widerspruch steht"; ebenso bezweifelt Bergemann, daß die Kirche „die Eigenschaften, welche eine Gemeinschaft zum Erziehen geeignet machen sollen", besitze und vermocht werden kann, „die Dienerin des Staates beim Schulwirken zu sein, wenn sie Macht zum Schulzwang besitzt". Er bestreitet endlich, daß das Verhältnis des Kindes zum Staate ein anderes sei als das zur Kirche; denn wie der Staat in den Kindern künftige Staatsbürger sehe, so sehe die Kirche in ihnen künftige Kirchengemeindemitglieder. Für Bergemann kann als Schulherr „einzig der Staat in Betracht kommen, der sich als Gehilfin dabei der bürgerlichen Gemeinde zu bedienen hat, wenn er eine Unterstützung nötig hat; die Kirche darf keinesfalls herangezogen werden, denn der Staat ist interkonfessionell". Die Gründe, „wegen deren der Staat zum alleinigen Schulherrn taugt", sind nach Bergemann „kurz folgende: 1. er besitzt die größte Macht beim Schulzwang; 2. er verfügt über die reichsten Mittel; 3. er ist in hervorragendem Maße von dem Geiste der bürgerlichen Pflichterfüllung getragen. Da diese Bestimmungen außer beim Staate nur noch, wenngleich in geringerem Grade, bei der bürgerlichen Gemeinde erfüllt sind, hat sie unter Umständen den Staat in seiner Erziehungsfürsorge zu unterstützen ... Der Familie fällt die häusliche Erziehung zu".

II. Litteratur.

1. Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

1. Dr. **W. Windelband**, Prof., Geschichte der Philosophie. 2., durchgesehene u. erw. Aufl. 571 S. Tübingen 1900, J. C. B. Mohr. 12,80 M.

„Die Geschichte der Philosophie ist der Prozeß, in welchem die europäische Menschheit ihre Weltauffassung und Lebensbeurteilung in wissenschaftlichen Begriffen niedergelegt hat", sagt der Verfasser des vorliegenden Werkes in der Einleitung; er weiß in diesem Prozeß die Mitwirkung der Gesamtheit wie der Persönlichkeit richtig zu würdigen und infolgedessen in das richtige Verhältnis zu stellen. Bei der Dar-

stellung hat er einen Weg eingeschlagen, den man sonst bei derartigen Arbeiten nicht findet; die Darstellungsform ist nämlich dadurch bestimmt worden, daß er nicht eine Geschichte der Philosophen, sondern der Philosophie geben wollte. In der Einleitung werden Name und Begriff der Philosophie, Geschichte der Philosophie und Einteilung der Philosophie und ihrer Geschichte erörtert. Die letztere, um die es sich hier handelt, teilt er in 7 größere Abschnitte; die einzelnen Abschnitte, mit Ausnahme des letzten, zerfallen in Perioden. Bei jedem Abschnitt wird die Litteratur angegeben, darauf ein allgemeiner Ueberblick über die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens im allgemeinen gegeben; dasselbe geschieht bei den einzelnen Perioden, an welchen Ueberblick sich hier noch eine knappe Darstellung des biographischen, litteraturgeschichtlichen und bibliographischen Materials nebst Charakteristik der bedeutendsten Philosophen schließt; endlich wird nun, und das ist der Hauptinhalt des Buches, eine eingehende Darstellung der Entwicklung der einzelnen philosophischen Probleme in dieser Periode und der zu ihrer Lösung erzeugten Begriffe gegeben. So haben wir hier eine übersichtliche Darstellung der Entwicklung der Ideen der europäischen Philosophie; wir erfahren, „durch welche Denkantriebe im Laufe der geschichtlichen Bewegung die Prinzipien zum Bewußtsein gebracht und herangebildet worden sind, nach denen wir heute Welt- und Menschenleben wissenschaftlich begreifen und beurteilen“. Störend für den Leser, der nicht Altphilologe ist, sind die in den Text eingeflochtenen griechischen Ausdrücke; sie sollten heute, wo auch andere Leute als Altphilologen ein solches Buch studieren, vermieden werden. Ein ausführliches Namen- und Sachregister macht das Buch zugleich zu einem philosophiegeschichtlichen Lexikon.

2. Dr. **A. Kalthoff**, Pastor, Fr. Nietzsche und die Kulturprobleme unserer Zeit. 329 S. Berlin 1900, C. A. Schwetschke & Sohn. 4 M.

Unter den vielen Schriften über diesen Philosophen gehört die vorliegende unstreitig zu den besten, indem sie denselben als Typus der Strömungen in den Welt- und Lebensanschauungen unserer Zeit und daher auch in Beziehung zu den Kulturproblemen derselben ins Auge faßt; sie giebt eine Revue über das geistige Leben unserer Zeit, stellt Nietzsche als eine charakteristische Illustration derselben dar und bietet eine kritische Würdigung über beide.

3. Dr. **A. Lichtenstein** (Lichtstein), Lotze und Wundt. Eine vergleichende philosophische Studie. 80 S. Bern 1900, C. Sturzenegger. 1 M.

Lotze, der Vermittler zwischen Realismus und Idealismus, der auch in gewisser Hinsicht von Herbart zur physiologischen Psychologie hinüberführt, ist wieder ein Vorläufer von Wundt; eine Vergleichung dieser beiden, durchaus selbständigen und originellen Denker ist daher in jeder Hinsicht lehrreich. Der Verfasser stellt dabei die Erkenntnislehre und Psychologie in den Mittelpunkt und zieht die naturphilosophischen und metaphysischen Fragen nur soweit heran, als der Gegenstand der Betrachtung es fordert; nach einer orientierenden Einleitung bespricht er zunächst die Erkenntnistheorie der beiden Philosophen und dann deren Psychologie, wobei die Uebereinstimmung und Unterscheidung deutlich hervortreten.

4. **O. Fischer**, Leben Schriften und Bedeutung der wichtigsten Pädagogen bis zum Tode Pestalozzis, übersichtlich zusammengestellt. Ein Hilfsmittel für Examinanden. 3. Aufl., von R. Schulz. 226 S. Gütersloh 1900, C. Bertelsmann. 3 M., geb. 3,50 M.

Die Schrift ist s. Z. im Pädag. Jahresbericht (Bd. 42. S. 15) eingehend

besprochen und für ihre Zwecke recht brauchbar bezeichnet worden; die vorliegende 3. Auflage hat nur unwesentliche Veränderungen erfahren (die Erörterungen über Ratke sind vorteilhaft gekürzt worden). Daß Morf (S. 212) dahin neige, Pestalozzi einen wahrhaft christlichen Sinn abzusprechen, ist zu viel behauptet; das Richtige hat nach unserer Ansicht Pastor Dr. Seyffarth (Pestalozzis sämtliche Werke, Bd. I. S. 47) getroffen.

5. Dr. **O. Rückert**, Ulrich Zwinglis Ideen über Erziehung und Bildung, im Zusammenhang mit seinen reformatorischen Tendenzen dargestellt. 100 S. Gotha 1900, E. F. Thienemann. 2 M.

Ueber Zwingli als Pädagogen ist noch wenig geschrieben worden; eine besondere Schrift über diesen Gegenstand darf daher schon aus diesem Grund auf eine gute Aufnahme rechnen. Der Verfasser der vorliegenden Schrift hat die leitenden Ideen der Pädagogik des Reformators in Beziehung auf die zeitgenössische Geisteskultur resp. zu verwandten oder gegensätzlichen pädagogischen Gedanken seiner Zeit im Zusammenhang zur Darstellung gebracht, um beizutragen zur Kenntnis der Gedanken jenes Zeitalters über Erziehung und Bildung und das Verständnis der Eigentümlichkeit Zwinglis zu fördern. Er behandelt erst die Tendenz der Erziehung und Bildung, dann deren Inhalt und giebt endlich eine zusammenfassende Beurteilung.

6. Dr. **C. Mühlmann**, Bugenhagen als Schulmann. Bedeuten die Bugenhagenschen Schulordnungen gegenüber Melanchthons Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstentum Sachsen einen Fortschritt? 45 S. Wittenberg 1901, Wunschmanns Verlag. 1 M.

Das Schriftchen, welches die gestellte Frage bejaht, ist auf Grund der vorhandenen Quellen bearbeitet und so ein wertvoller Beitrag zur Geschichte der Pädagogik.

7. **A. Richter**, J. A. Comenius Mutterschule. 2. Aufl. 86 S. Leipzig 1900, Friedrich Brandstetter. 80 Pf.

Der Herausgeber hat das bekannte Schriftchen mit einer orientierenden Einleitung versehen.

8. **H. Gehrig**, J. J. Rousseau. Sein Leben und seine Schriften. I. Bd. Rousseaus Leben und seine „Bekenntnisse". 92 S. Kart. 1,20 M. — II. Bd. Rousseaus politische Schriften. 88 S. Kart. 1 M. (Die pädagogischen Klassiker. Eine Einführung in ihr Leben und in ihre Schriften. In Verbindung mit praktischen Schulmännern herausgegeben von Friedrich, Reg.- u. Schulrat, und Gehrig, Kreisschulinspektor.) Neuwied 1900, Heusers Verl.

Die Einleitung des 1. Bds. orientiert den Leser über Rousseaus Bedeutung im allgemeinen und die Würdigung derselben; der Hauptteil bringt eine übersichtliche Darstellung von Rousseaus Leben und Werken im engen Anschluß an Rousseaus Selbstbiographie, die „Bekenntnisse", die dabei einer kritischen Würdigung unterzogen werden; zum Schluß giebt der Verfasser noch einen Ueberblick über die Rousseau-Litteratur. Der 2. Bd. enthält zunächst eine kurze übersichtliche Darstellung von Rousseaus Leben, die uns überflüssig erscheint; sodann bespricht der Verfasser Rousseaus politische Schriften im allgemeinen, die Abhandlungen über „die Wissenschaften und Künste", „den Ursprung und über den Grund der Ungleichheit unter den Menschen" und über den „Gesellschaftsvertrag" oder „Grundlage des öffentlichen Rechts" insbesondere.

9. Dr. **Fröhlich, Prof. Glabbach** u. **H. Weber**, J. J. Rousseau. 356 S. Langensalza 1900, Schulbuchhandlung. 4 M.

Dr. Fröhlich giebt im I. Teil eine übersichtliche Darstellung von Rousseaus Leben und Lehre; im II. Teil wird eine Uebersetzung von Rousseaus Emil durch Glabbach und Weber gegeben.

10. **Th. Fritsch**, Ernst Christian Trapp. Sein Leben und seine Lehre. 193 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 4 M.

Trapp ist unstreitig das wissenschaftlich bedeutendste Glied der Philanthropen; trotzdem ist er in der Geschichte der Pädagogik noch wenig gewürdigt worden, und mußten sich zusammenfassende Darstellungen seither, da die Quellenschriften schwer zugänglich sind, auf Andreaes Programmarbeit (Trapps Pädagogik) stützen. Die vorliegende Schrift, deren Darstellungen sich auf Quellenstudien stützen, füllt also in der That eine Lücke in der pädagogischen Litteratur aus und bietet einen wertvollen Beitrag zur Geschichte der Pädagogik. Im ersten Buch legt der Verfasser Trapps Lebensgang dar; im zweiten bringt er seine Lehre in systematischer Anordnung zur Darstellung und zum Schluß bringt er eine kritische Würdigung.

11. Dr. **W. Kahl**, Seminardirektor, J. J. v. Felbigers Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute. (Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit. Mit Biographien, Erläuterungen und erklärenden Anmerkungen hrsg. von Dr. L. graphien, Erläuterungen und erklärenden Anmerkungen hrsg. von Dr. L. Gansen, Dr. A. Keller und Dr. B. Schulz. XXV. Bd.) Paderborn 1900, Ferd. Schöningh. 1,50 M.

Das vorliegende Werk des bekannten Schulmanns ist hier zum erstenmal in neuerer Zeit wieder gedruckt worden; wenn auch einzelne Ansichten, die darin niedergelegt worden sind, heute nur noch historischen Wert haben, so enthält es doch anderseits manches von bleibendem Wert. Das hat der Herausgeber herausgehoben und zu einem Ganzen bearbeitet. Die Einleitung berichtet unter Benutzung der neusten Schriften über Felbigers Leben und Schriften; neue, d. h. seither unbenutzte Quellen standen dem Verfasser nicht zur Verfügung.

12. Dr. **P. Hübner**, Seminarlehrer, Friedrich d. Gr. als Pädagog. 2., neubearb. Aufl. 114 S. Göttingen 1900, Vandenhoeck & Ruprecht. 2 M.

Prof. J. B. Meyer hat in „Friedrichs d. Gr. pädagogische Schriften und Aeußerungen“ (Langensalza 1885) alle bemerkenswerten Aeußerungen des Königs über Erziehung und Unterricht in deutscher Uebersetzung zusammengestellt; R. Seidels Schrift: Friedrich d. Gr., der „Heros der deutschen Volksbildung“ und die Volksschule (Wien u. Leipzig 1885) will Friedrichs d. Gr. Verdienste um die Volksbildung und Volksschule auf ihren wahren Wert zurückführen. Beide, Meyer und Seidel, legen das Hauptgewicht auf die Verwaltungsthätigkeit des Königs, auf das Schulregiment, und besprechen die Ansichten, Verfügungen zc. des Königs an sich; demgegenüber verfolgt die vorliegende Schrift die Aufgabe, „die Ansichten Friedrichs des Großen über Erziehung und Unterricht zu charakterisieren und auf Grund der Ergebnisse die Stelle zu bestimmen, welche der königliche Pädagog in der Erziehungswissenschaft einnimmt“. Nachdem der Verfasser das Quellenmaterial besprochen, bringt er Friedrichs Ansicht über den erziehenden Unterricht unter steten Parallelen mit der Pädagogik seiner und der neueren Zeit zur Darstellung. Wie es gewöhnlich den Verfassern von Biographien passiert, daß sie

ihren Helden überschätzen, so ist es auch hier der Fall; für ein pädagogisches Genie kann man doch wohl den großen Friedrich nicht halten (S. 10: „Das Genie giebt sich ohne Zwang" u. s. w.).

13. Dr. J. **Meyer**, Der soziale Hintergrund in Pestalozzis Lienhard und Gertrud. Oeffentlicher Vortrag. 36 S. Frauenfeld 1900, Huber & Co. 50 Pf.

In einfacher, schlichter Form bringt der Verfasser die Grundgedanken von Pestalozzis Lienhard und Gertrud zur Darstellung und zeigt an der Hand derselben die Entstehung und die Bedeutung von Pestalozzis Pädagogik.

14. **A. Israel**, Pestalozzis Institut in Iferten. Beiträge zu seiner näheren Kenntnis aus den nachgelassenen Papieren von Dr. K. J. Blochmann. 118 S. Gotha 1900, E. F. Thienemann. 2,40 M.

Blochmann war von 1809 bis 1816 Lehrer am Pestalozzischen Institut in Iferten; während dieser Zeit hat er ein ausführliches Tagebuch geführt und mit Niederer, Krüsi, Ramsauer, Schacht, Dreist, Kawerau, Henning u. a. Briefe gewechselt, aus denen man ersehen kann, wie es in Iferten eigentlich zuging. Aus diesen Papieren hat Israel in dem vorliegenden Buch zusammenhängende Mitteilungen mit den für das Verständnis erforderlichen Ergänzungen und Hinweisungen aus den Pestalozziblättern von Hunziker, den Pestalozzistudien von Seyffarth u. s. w. gegeben; es bildet eine wertvolle Ergänzung zur Geschichte der Pädagogik.

15. Dr. L. W. **Seyffarth**, Pestalozzis sämtliche Werke. Bd. I 4,50 M. II 4 M. III 3,60 M. IV 6,30 M. V 4,80 M. VIII 4,80 M. Liegnitz 1899 u. 1900, C. Seyffarth.

Der verdienstvolle Pestalozziforscher legt in der vorliegenden Ausgabe von Pestalozzis sämtlichen Schriften eine Lebensarbeit in die Hände der deutschen Lehrerschaft; ihm galt seine Arbeit, dem deutschen Lehrerverein hat er sie daher auch zugeeignet. Vor 30 Jahren bereits hatte Seyffarth eine Sammlung der Werke Pestalozzis veranstaltet; bei dem damaligen Stand der Pestalozziforschung konnte dieselbe nur unvollkommen sein; seit dieser Zeit aber hat er in den Bibliotheken unermüdlich geforscht und gesichtet und kann nun ein Werk veröffentlichen, das eine Zierde der deutschen Pädagogik ist. Die neue Ausgabe hat nicht bloß eine wesentliche Bereicherung, sondern auch in ihrer Gestalt und Anordnung die verbessernde Hand erfahren. Ueberall ist die erste Ausgabe der Werke dem Texte zu Grunde gelegt worden; die Veränderungen, welche Pestalozzi in den späteren Ausgaben vorgenommen hat, sind als Anmerkungen beigefügt worden. Auch die Einleitungen, welche Seyffarth den einzelnen Schriften beigegeben hat, sind unter Benutzung der Ergebnisse der Pestalozziforschung der letzten 30 Jahre neu bearbeitet worden. Vornehmlich gilt dies von der Einleitung zu den sämtlichen Werken, welche den I. Band ausfüllt. In der „Einführung" legt der Herausgeber nach einer Erörterung über Wert und Bedeutung der Werke Pestalozzis und der Zeitverhältnisse, in welche er hineingeboren wurde, die Entwicklung der Pädagogik vor Pestalozzi dar, bespricht dann die neue Zeit mit ihrem Geistesleben, die religiöse Bildung Pestalozzis, die politischen und sozialen Zustände in der Schweiz zur Zeit Pestalozzis u. dgl.; sodann bietet er einzelne Bilder aus dem Leben und Wirken Pestalozzis. Der zweite und dritte Band sind eine Ergänzung des ersten; sie enthalten den Briefwechsel zwischen Pestalozzi und seiner Braut und lassen tiefe

Blicke in das Innenleben des späteren Volkserziehers thun; zugefügt sind noch Tagebuchblätter, Aufsätze Pestalozzis aus den Ephemeriden über Armenerziehung u. s. w., die „Abendstunde eines Einsiedlers" u. s. w. Der vierte Band enthält „Lienhard und Gertrud" I. Teil, der fünfte Band den Kommentar dazu, „Christoph und Else" nebst einigen kleineren Schriften. Der achte Band endlich enthält Revolutionsschriften und kleinere Abhandlungen.

16. Dr. **R. Richter**, Kant-Aussprüche. 110 S. Leipzig 1901, E. Wunderlich. Geb. 1,60 M.

Die systematisch geordnete Zusammenstellung von Kant-Aussprüchen ist für alle bestimmt, die nach Anlage oder Beruf nicht dazu kommen, Kants philosophisches System aus seinen Werken kennen zu lernen; sie soll keinen Abriß von letzterem geben, wohl aber die Kantische Lebensanschauung getreu wiederspiegeln. Und in dieser Hinsicht wird das Werkchen auch manchem Pädagogen willkommen sein; die orientierende Einführung unterstützt den Leser bei der Auffassung der Aussprüche in diesem Sinne.

17. Dr. **Bötte**, Im. Kants Erziehungslehre, dargestellt auf Grund von Kants authentischen Schriften. 99 S. Langensalza 1900, H. Beyer & Söhne. 1,50 M.

Unter dem Titel: „Im. Kant über Pädagogik" gab ein Schüler Kants, Rink, 1803 die Anschauungen Kants über Pädagogik wahrscheinlich auf Grund von Kollegien-Nachschriften und nicht, wie man seither noch annahm, auf Grund der Aufzeichnungen des Meisters zu seinen Vorlesungen heraus; diese Schrift liegt allen Schriften über Kants Pädagogik zu Grunde. Obwohl sie nun im allgemeinen die pädagogischen Anschauungen des Philosophen wiedergiebt, so finden sich doch darin auch Fehler und Widersprüche; sie ist daher nur mit Vorsicht zu benutzen. Um nun zu einer zuverlässigen Darstellung von Kants Pädagogik zu gelangen, hat der Verfasser der vorliegenden Schrift die betreffenden Aeußerungen aus sämtlichen Schriften Kants zusammengesucht und mit den philosophischen Anschauungen desselben in Beziehung gesetzt; auf diesem Weg kommt er zu einer widerspruchslosen Darstellung von Kants Ansichten über Pädagogik.

18. Dr. **H. Hintz**, Herbarts Bedeutung für die Psychologie. Berlin 1900, R. Gaertners Verl. 1 M.

In klarer und übersichtlicher Weise bringt der Verfasser das Wesentliche und Charakteristische der Herbartschen Psychologie zur Darstellung und unterzieht es unter Zuhilfenahme der betreffenden Schriften von Lotze, Harms, Lazarus u. a. einer Kritik; wir betrachten daher das Schriftchen als einen wertvollen Beitrag zur Geschichte der Psychologie.

19. Dr. **Th. Ziehen**, Prof., Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie. 79 S. Berlin 1900, Reuther & Reichard. 1,30 M.

In der Gegenwart sind es im ganzen hauptsächlich zwei Richtungen der Psychologie, welche zu der Pädagogik in engere Beziehung gesetzt werden: die Herbartsche und die der physiologisch-experimentellen Psychologie; eine Auseinandersetzung mit beiden Richtungen ist daher für die wissenschaftliche Pädagogik eine Notwendigkeit. Sie wird uns in der vorliegenden Schrift von einem berufenen Fachmann in vorzüglicher Weise geboten. Er geht von einer Vergleichung der Prinzipien und Methoden aus und geht dann zu einer eingehenden Vergleichung der Lehren

und Ergebnisse über; dabei sucht er zugleich nachzuweisen, einerseits, „daß Herbart in vielen Punkten ein Vorläufer der physiologisch-experimentellen Pädagogik gewesen ist, anderseits aber, daß sowohl in der Methode wie in zahlreichen einzelnen Lehren die physiologisch-experimentelle Psychologie den Herbartschen Standpunkt — auch in der Form, wie ihn die Schule Herbarts allmählich etwas modifiziert hat — verbessert und weit überholt hat". Dieser Nachweis ist dem Verfasser vollständig gelungen; nur darin stimmen wir Ziehen nicht bei, daß jede Metaphysik von der Psychologie auszuschließen sei, — sie darf nur nicht den Ausgangspunkt, sondern muß den Schlußpunkt derselben bilden. Wir wünschen aber, daß die vorliegende anschauliche und leicht faßliche Darstellung des Gegenstandes bei den Vertretern beider Richtungen Beachtung finden möge; dann würde endlich dieser Streitpunkt von der Tagesordnung verschwinden.

20. **R. Tontscheff.** Die Lehre von den Stufen des Unterrichts bei J. Fr. Herbart. 57 S. Leipzig 1899, O Schmidt. 1 M.

Ueber diesen Gegenstand sind noch innerhalb der Herbartschen Schule Meinungsverschiedenheiten vorhanden; diese zu beseitigen ist der Zweck des vorliegenden Schriftchens. Ob sich die Gegner damit zufrieden geben, ist eine andere Frage; gegenüber den, allerdings etwas zu breiten Ausführungen Gleichmanns sind die vorliegenden etwas zu kurz. Wer in den Streit über diese Fragen nicht eingeweiht und daran kein besonderes Interesse hat, wird wenig Nutzen von dem Studium dieses Schriftchens haben. S. 57 fehlt in dem ersten Satz unter 2. das Wort „Association".

21. Dr. **E. v. Sallwürk**, Ad. Diesterweg. Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften. II. Bd. 435 S. 3,50 M. III. Bd. 314 S. 3 M. Langensalza 1899 u. 1900, Herm. Beyer & Söhne.

Den ersten Bd. dieses Werkes, der außer einer eingehenden Darstellung von Diesterwegs Leben und Pädagogik noch eine Auswahl aus Diesterwegs Schriften über Erziehung, Unterricht und Methodik der Lehrfächer enthält, haben wir im 52. Bd. des Pädag. Jahresberichtes besprochen; die hier vorliegenden Schlußbände enthalten die Schriften Diesterwegs über: Lehrer und Lehrerinnen, Lehrerbildung, Schulorganisation, Zeit- und Schulgeschichte, Zur Geschichte der Pädagogik, Autobiographisches und das Allgemeine aus dem Wegweiser für deutsche Lehrer. Wo es nötig erschien, hat der Herausgeber Anmerkungen beigefügt; ein Sachregister erleichtert den Gebrauch des Buches. Wir möchten hier nur den Wunsch aussprechen, daß Diesterwegs Schriften in allen Lehrerbibliotheken einen Platz finden möchten; denn „Diesterwegs Lehre ist durchflutet von dem warmen Leben der erzieherischen Praxis", wie der Bearbeiter des vorliegenden Werkes mit Recht sagt, und dieses Leben muß unsere Lehrerwelt allzeit durchdringen.

22. **Dörpfeld**, Gesammelte Schriften. X. Bd. Sozialpädagogisches und Vermischtes. 100 S. u. 260 S. Gütersloh 1900, C. Bertelsmann. 3,80 M.

Im 1. Teil des vorliegenden Bandes sind einige kleinere Abhandlungen sozialpädagogischen Inhaltes (Katechismus für Väter und Mütter, Die soziale Frage, Die Abwege der neueren Geistesentwicklung, Deutschlands Rückgrat) zum Abdruck gebracht; die zweite Abhandlung, die soziale Frage, ist von Direktor Trüper in Jena, dem Dörpfeld die Bearbeitung seines sozialen Nachlasses übertragen hatte, mit erläuternden und ergänzenden Anmerkungen versehen worden. Derselbe hat auch im Evangelischen Schulblatt eine Abhandlung über Dörpfelds Sozial-

pädagogik veröffentlicht, in welcher Dörpfelds Bedeutung vom sozialpädagogischen Standpunkte aus gewürdigt wird. Der zweite Teil des X. Bandes enthält vermischte Schriften, Ergänzungen zu den gesammelten Schriften. Wenn wir auch auf einem andern philosophischen und auch vielfach anderen pädagogischen Standpunkte stehen wie Dörpfeld, so müssen wir doch seine Schriften, die aus eingehenden Studien und reicher Lebenserfahrung hervorgegangen sind, den Lehrern zum Studium bestens empfehlen.

23. **H. Th. Kimpel**, Lehrer, Geschichte des hessischen Volksschulwesens im neunzehnten Jahrhundert. II. Bd. 604 S. Kassel 1900, A. Beier & Co. Geb. 5,50 M.

Der vorliegende 2. Bd. enthält zunächst eine Geschichte des hessischen Lehrervereinswesens im 19. Jahrhundert und insbesondere des hessischen Volksschullehrervereins; in Kapitel 1—3, welche die Zeit bis 1866 behandeln, wird hier teilweise schon im 1. Bd. Erörtertes wiederholt, und wäre deshalb dieser Teil besser ganz in den 1. Bd. aufgenommen worden. Von Kapitel 4 an werden dann alle in die Entwicklung des hessischen Volksschulwesens eingreifende Geschehnisse eingehend erörtert, besonders aber die Geschichte des hessischen Volksschullehrervereins. Gewiß haben die sehr eingehenden Ausführungen in den einzelnen Kapiteln für den (kur-) hessischen Lehrer Interesse; für andere Leser wäre eine Darstellung, in welcher alles Unwesentliche und nicht das allgemeine Interesse in Anspruch Nehmende ausscheidet, gewiß vorzuziehen. Das wäre auch für die Verbreitung des Buches, das, wenigstens in seinem I. Bd., ein wertvolles Quellenwerk der deutschen Schulgeschichte bietet, sehr vorteilhaft gewesen.

24. **H. Wank**, Lehrer, Geschichte der Coburgischen Volksschule. 47 S. Gotha 1900, E. F. Thienemann. 1,60 M.

Solche Beiträge sind für die Geschichte der Pädagogik wertvoll und verdienen daher Beachtung; die Erörterungen beginnen mit der Reformationszeit und führen bis zu den vierziger Jahren.

25. **Dr. Br. Maennel**, Rektor, Das neunzehnte Jahrhundert in der Hallischen Schulgeschichte. Ein Beitrag zur Entwicklungsgeschichte des deutschen Schulwesens. 96 S. Halle 1900, Buchh. d. Waisenhauses. 1,80 M.

Wertvoll sind die Ausführungen des Verfassers in der vorliegenden Schrift bis etwa zum Jahre 1840; von da an können wir in den Ausführungen keinen wertvollen Beitrag zur Geschichte des deutschen Schulwesens erblicken. Es wäre dies aber der Fall gewesen, wenn an der Geschichte des Schulwesens von Halle die Einflüsse der preußischen Regulative und der Allg. Bestimmungen deutlich zur Darstellung gekommen wären.

26. **J. Böhm**, Beiträge zur Geschichte der bayrischen Volksschule insbesondere im XIX. Jahrhundert. 126 S. m. 23 Porträts. Nürnberg 1900, Fr. Korn. 1,50 M.

In der Einleitung giebt der bekannte Schulmann und pädagogische Schriftsteller einen Ueberblick über die Entwicklung des Volksschulwesens in Bayern von Karl d. Gr. bis zum 19. Jahrhundert; der Hauptteil ist der Geschichte des bayrischen Volksschulwesens im 19. Jahrhundert gewidmet und muß als wertvoller Beitrag zur Geschichte des deutschen Volksschulwesens bezeichnet werden.

27. **H. J. Freye**, Rektor, Leben und Schriften von J. H. Schüren, ehem. Oberschulinspektor und Seminardirektor in Osnabrück. 2. Aufl. 420 S. Gütersloh 1900, C. Bertelsmann. 5 M., geb. 6 M.

Schüren hat segensreich im engeren Kreise gewirkt, auf die Entwicklung der deutschen Pädagogik und des deutschen Schulwesens im ganzen hat er keinen Einfluß ausgeübt; er war ein der Kirchenpädagogik ergebener Schulmann, der von seiner Behörde und den ihm nahestehenden Schulmännern hochgeschätzt wurde. Von diesem Kreis wird auch das vorliegende Buch willkommen geheißen werden, obwohl die Biographie recht dürftig ist; von den beigegebenen Schriften Schürens ist die „Gedanken über den Religionsunterricht" die wertvollste, obwohl sie den Anforderungen der heutigen Pädagogik an den Religionsunterricht keineswegs entspricht.

28. **H. F. Bubbe**, Ein Gottesmann und ein Schulmann. D. K. Fr. Th. Schneider, Geh. Reg.- u. Schulrat. Ein Beitrag zu seinem Leben und Wirken. 140 S. Flensburg 1900, Huwaldsche Buchh. 1,80 M.

Das Leben eines Schulmanns, der sich nicht gerade in hervorragender Weise an dem Ausbau des Schulwesens in Theorie und Praxis hervorgethan, immerhin aber segensreich gewirkt hat, wird uns in der vorliegenden Schrift von kundiger Hand gezeichnet. Die mit gelebt und gearbeitet haben, werden es besonders mit Interesse lesen.

29. **Frz. W. Kockel**, Aus dem Leben eines sächsischen Schulmannes. Nebst Festgabe früherer Schüler. 89 u. 243 S. Dresden 1900, A. Huhle. 2 M.

Die Schrift, eine Festgabe zum siebzigsten Geburtstage des Geh. Rats Frz. W. Kockel, Dezernenten für das Volksschulwesen im kgl. sächs. Ministerium 2c., zerfällt in zwei Abteilungen; die erste Abteilung enthält eine kurze Lebensbeschreibung, die zweite verschiedene Abhandlungen von den Schülern des ehemaligen Seminarlehrers und Seminardirektors.

30. **H. Praß**, Schulrat, 27 Jahre (1871—1898) im Schuldienste des Reichslandes Elsaß-Lothringen. 78 S. Straßburg i. E. 1901, Fr. Bull. 1,80 M.

Das Büchlein enthält eine Entwicklungsgeschichte des reichsländischen Volksschulwesens an der Hand der eigenen Erfahrungen des Verfassers und zugleich auch ein Stück aus der Geschichte des deutsch-französischen Krieges von der kulturellen Seite aus; man liest es mit Interesse und mit Nutzen.

31. **Fr. Wienstein**, Preußische Pädagogen der Neuzeit. Dreißig Charakterbilder als Beitrag zur Schulgeschichte. 184 S. Arnsberg 1900, J. Stahl. 2,25 M.

Mit hervorragenden Schulmännern Preußens, deren Leben und Streben der neueren und neuesten Zeit angehört, soll in dem Buche der Leser bekannt gemacht, ihr Werden und Wollen soll objektiv dargestellt werden. Ueber die Auswahl und die Beschränkung auf Preußen wollen wir nicht streiten; der Geschmack ist eben verschieden. Aber die Ausführung ruft die Kritik hervor; denn das Buch hält nicht immer, was es verspricht. Einzelne Darstellungen, wie die über Fr. Junge, finden unseren vollen Beifall; es sind eben Selbstbiographien oder beruhen, wie z. B. Kehr, Dörpfeld, auf eingehenden biographischen Darstellungen. Andere Darstellungen, wie z. B. Fix, Kahle u. a., sind dürftige Skizzen, die ihren Zweck nicht erreichen.

32. **A. Fricke**, Das Volksschulwesen des Herzogtums Braunschweig. Nach den bestehenden Gesetzen und Verordnungen kurz zusammengefaßt und dargestellt. 18 S. Braunschweig 1899, E. Appelhans & Co. 40 Pf.

33. **Fr. Heege** u. **H. Bebenroth**, Die ersten 50 Jahre des braunschweigischen Landes-Lehrervereins. 236 S. Braunschweig 1900, E. Appelhans & Co.

Die vorliegende Schrift giebt ein deutliches Bild des Ringens und Strebens, des Kämpfens und Siegens der braunschweigischen Volksschullehrerschaft innerhalb eines halben Jahrhunderts; sie enthält somit eine Ergänzung zu der Geschichte der Entwicklung des braunschweigischen Volksschulwesens.

34. **F. Frank**, Fünfzig Jahre im Dienste der österreichischen Volksschule. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Das Schriftchen giebt eine Geschichte des „Oesterreichischen Schulboten“.

35. **W. Rein**, Prof., Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

Mit dem Bd. 7 ist dieses Werk nunmehr zum Abschluß gekommen; es stellt in seiner Gesamtheit die pädagogische Arbeit und Bewegung in Theorie und Praxis dar, wie sie zur Zeit in Deutschland beschaffen ist und ist daher ein wertvolles Nachschlagebuch. Daß die einzelnen Darstellungen eines solchen Buches, an dem sich eine große Anzahl von Gelehrten und Schulmännern beteiligten, nicht gleichwertig sein können, ist klar; auch die Einheitlichkeit muß fehlen. Sehr wertvoll ist das dem letzten Bande beigegebene systematische Inhaltsverzeichnis.

2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

1. Dr. **M. Scheller**, Die transscendentale und die psychologische Methode. Eine grundsätzliche Erörterung zur philosophischen Methodik. 181 S. Leipzig 1900, Dürrsche Buchhandlung. 4 M.

Auf dem Gebiete der Philosophie stehen noch die transscendentale und die psychologische Methode feindlich gegenüber; um die richtige philosophische Methode zu finden, muß man also einen Ausgleich dieser beiden Methoden herbeizuführen suchen, wozu wieder eine kritische Betrachtung derselben nötig ist. Zuerst giebt der Verfasser einen kurzen Ueberblick über die philosophischen Methoden in der neuzeitlichen Philosophie; sodann folgt die Darstellung und Kritik der genannten beiden Methoden; als Abschluß kommt dann endlich eine Zusammenstellung der positiven Ergebnisse der Kritik. Die Schrift ist nur für solche Leser bestimmt, die sich eingehend mit philosophischen Studien beschäftigen.

2. **E. Kretschmer**, Pfarrer, Die Ideale und die Seele. 168 S. Leipzig 1900, H. Haacke. 3,40 M.

Sich selbst und anderen, deren Berufswissenschaft mit psychologischen Fragen in Beziehung steht, „die wichtigsten allgemeinen Erscheinungen des Seelenlebens in ihren Unterschieden und Verwandtschaftsverhältnissen, in ihrer Eigenart und ihren Zusammenhängen klar zu machen und besonders die Punkte aufzuzeigen, an denen die grundlegenden systematischen Geisteswissenschaften, vor allem Ethik, Religionsphilosophie, Aesthetik und Logik mit der Psychologie zusammenhängen“, soll die Aufgabe dieses Buches sein; in dieser Hinsicht wird es auch dem Lehrer bei der Einführung in das Studium der wissenschaftlichen Psychologie gute Dienste leisten. Die Erörterungen auf Seite 6—14 dürften besser an

das Ende des Buches gesetzt werden; wir raten wenigstens dem Leser, sie zu überschlagen und ans Ende seiner Lektüre zu setzen.

3. Dr. **Kroell**, Der Aufbau der menschlichen Seele. Eine psychologische Skizze. 392 S. Leipzig 1900, W. Engelmann. 5 M.

Der Verfasser dieses Buches macht einen Versuch, die monistische Weltanschauung auf dem Gebiete der Psychologie zur Darstellung zu bringen; er glaubt dabei die Lösung dieses Welträtsels darin zu finden, daß er Kraft und Stoff nicht trennt, sondern als Kraftstoff in Verbindung wirken läßt. Aus der Bewegung des Kraftstoffs geht nun nach seiner Auffassung das hervor, was wir seelisches oder geistiges Leben nennen; die Umbildung geht in den Sinnesorganen, den Nervenbahnen und dem Gehirn vor. Dem Entstehen der psychischen Erscheinungen auf der angedeuteten Grundlage nachzuspüren, ihrer Weiterentwicklung zu folgen und so ein getreues Bild von dem Wesen „der Seele" und ihrer Stellung im Weltall zu geben, das ist die Aufgabe des Buches; wenn man auch nicht in allen Einzelheiten dem Verfasser zustimmen kann, so wird man ihm doch zugestehen müssen, daß er diese Aufgabe gelöst hat. Die Darstellung ist sehr anschaulich und klar und an den entsprechenden Stellen durch gute Zeichnungen unterstützt.

4. Dr. **Ziehen**, Prof., Leitfaden der physiologischen Psychologie in 15 Vorlesungen. 5., teilw. umgearb. Aufl. 267 S. Jena 1900, G. Fischer. 5 M.

Wer den Verfasser in seinen Vorlesungen gehört hat, wird sich mit Freuden der Klarheit seines Vortrags erinnern; diese zeigt sich auch überall in dem vorliegenden Buch, das schon wiederholt im Päd. Jahresbericht besprochen worden ist.

5. **H. Münsterberg**, Grundzüge der Psychologie. I. Bd. Allgem. Teil: Die Prinzipien der Psychologie. 565 S. Leipzig 1900, J. A. Barth. 12 M.

Der Verfasser, ein bekannter Psychologe, will in seinem Lehrbuch den allgemein anerkannten psychologischen Wissensbestand zur Darstellung bringen; aber er beschränkt sich nicht auf die Darstellung, sondern will diskutieren und dadurch aussondern und verbinden, „damit aus der unendlichen Mannigfaltigkeit der Züge sich wirklich einheitliche Grundzüge herausheben". In dem vorliegenden einleitenden Bande werden in dieser Hinsicht die Prinzipien der Psychologie untersucht; der folgende Band soll sich mit den Thatsachen der individuellen und sozialen Psychologie beschäftigen. Der Verfasser will in seinen Ausführungen namentlich den Idealismus gegenüber dem Naturalismus vertreten und das unbegrenzte Recht desselben darthun; er will dies aber nur in der Weise thun, daß der empirischen Psychologie ihre vollkommene Freiheit gesichert und für sie eine erkenntnistheoretische Grundlage gewonnen wird. Von diesen Gesichtspunkten aus werden nun im vorliegenden Bande die Aufgaben der Psychologie, die psychischen Gesetze und der psychische Zusammenhang behandelt; bei jedem Kapitel wird die betreffende Litteratur der neuesten Zeit angegeben. Das Werk ist, wie schon aus diesen Erörterungen hervorgeht, nicht für Anfänger im psychologischen Studium geschrieben, sondern nur für solche, die sich schon eingehend mit Psychologie an der Hand der Werke von Wundt, Ziehen u. a. beschäftigt haben; auch für sie ist es in manchen Teilen keine leichte Lektüre.

6. H. **Schwarz**, Privatdozent, Psychologie des Willens. Zur Grundlegung der Ethik. 391 S. Leipzig 1900, W. Engelmann. 6 M.

Der Verfasser will in dem vorliegenden Werk eine Psychologie des Willens darstellen, welche einer Theorie der Ethik als Grundlage dienen kann. Nachdem er in der Einleitung den Unterschied zwischen Naturzwang und Normzwang dargelegt hat, bespricht er im 1. Teil: Die Naturgesetze des Willens oder die Lehre vom unteren Begehrungsvermögen (Gefallen und Mißfallen) und im 2.: Die Normgesetze des Willens oder die Lehre vom oberen Begehrungsvermögen (Vorziehen).

7. Dr. J. **Türkheim**, Zur Psychologie des Willens. 181 S. Würzburg 1900, Stahels Verlag. 2,40 M.

In gefälliger, leicht auffaßbarer Form stellt der Verfasser das Wesen und Werden des Willens dar. Im 1. Teil beantwortet er an der Hand zahlreicher Beispiele die Frage: Was ist der Wille und setzt sich am Schlusse mit der Wundtschen Auffassung auseinander; im 2. Teil erörtert er die Frage nach dem Zusammenhang resp. der Beziehung des Willens mit dem Seelenleben. Den Ausführungen des Verfassers im einzelnen können wir nicht immer zustimmen; aber wir haben seine Schrift doch mit Interesse und Nutzen studiert und können sie in dieser Hinsicht empfehlen.

8. Dr. W. **James**, Prof., Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer. Aus dem Englischen übersetzt von Dr. Fr. Kiesow. 150 S. Leipzig 1900, W. Engelmann. 3,50 M.

Das Buch ist aus Vorträgen hervorgegangen, die der Verfasser an der Universität zu Cambridge und anderen Orten vor Lehrern gehalten hat; für Lehrer ist es daher in erster Linie bestimmt und geeignet. Der Verfasser vermeidet alle rein philosophischen und alle rein theoretischen Erörterungen und beschränkt sich wesentlich auf die Teile der Psychologie, die in unmittelbarer Beziehung zur Pädagogik stehen; sein Buch ist daher besonders zur Einführung in das psychologische Studium geeignet. Der Uebersetzer hat bei der Bearbeitung auf die deutschen Leser besondere Rücksicht genommen.

9. E. **Martig**, Sem.-Dir., Anschauungs-Psychologie in ihrer Anwendung auf Erziehung. 5. Aufl. 304 S. Bern 1901, Schmid & Francke. 3 M.

Wir haben die früheren Auflagen dieses für Lehrer- und Lehrerinnenseminare sowie zum Selbstunterricht bestimmten Buches s. Z. im „Päd. Jahresbericht“ eingehend besprochen und bestens empfohlen; der Verfasser hat bei jeder neuen Auflage sich bestrebt, das Buch nach Inhalt und Form zu verbessern.

10. Fr. **Krause**, Rektor, Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung. Psychologisch-pädagogische Briefe. II. Teil. Das Gefühls- und das Willensleben. 391 S. Dessau 1900, Anhalt. Verlagsanst.

In Bd. 50 des Päd. Jahresber. haben wir den I. Teil dieses Buches besprochen; das dort Gesagte gilt auch für den vorliegenden Teil. In Töchterheimen und Seminaren für Kindergärtnerinnen wird das Buch gute Dienste leisten; auch Seminaristen und junge Lehrer werden es mit Nutzen lesen. Allerdings wäre es wünschenswert, wenn der Verfasser der neueren Psychologie mehr Beachtung geschenkt hätte.

11. Dr. M. **Dreßler**, Vorlesungen über Psychologie. 236 S. Heidelberg 1900, C. Winters Univ.-Buchh. 3,50 M.

Wir haben hier kein streng wissenschaftlich und systematisch an-

gelegtes Werk vor uns, sondern mehr eine systematisch geordnete Sammlung von Essays, die aus Vorträgen, welche der Verfasser, Großherzogl. bad. Hofarzt, vor gebildeten Damen gehalten hat, hervorgegangen sind. Der Verfasser geht von der Ansicht aus, daß die Lehre von den Erscheinungen des menschlichen Seelenlebens sich auf dem Boden einer allgemeinen Weltanschauung aufbauen muß; um seine Aufgabe von diesem Gesichtspunkte aus zu lösen, hat er alles geschickt benutzt, was ihm die ältere und neuere Psychologie bot, und hat in dieser Weise die wichtigsten Thatsachen des Seelenlebens zu einem einheitlichen Ganzen verschmolzen und zu dem praktischen Leben in Beziehung gesetzt. Das Buch ist mehr zur Lektüre als zum Studium geeignet.

12. **A. Huther**, Die psychologischen Grundprinzipien der Pädagogik. 62 S. Berlin 1900, H. Walther. 1 M.

Wir haben im vorhergehenden Band des Pädag. Jahresberichtes eine ähnliche Schrift des Verfassers, „Die psychologische Grundlage des Unterrichts" besprochen; die vorliegende bildet dazu eine Ergänzung in der Hinsicht, indem hier die Apperzeption und der Wille einer näheren Erörterung unterzogen werden; auch hier schließt sich der Verfasser in seinen Darlegungen im allgemeinen Wundt an. Der Titel der beiden Schriften entspricht nicht völlig dem Inhalte derselben; sie enthalten doch nur Teile der Grundlagen und Grundprinzipien, nicht das Ganze. So fehlt eine eingehende Erörterung über die „Anschauung".

13. **U. Diem**, Das Wesen der Anschauung. Ein Beitrag zur psychologischen Terminologie. 145 S. Bern 1899, C. Sturzenegger. 1,50 M.

Der Zweck der vorliegenden Abhandlung ist in erster Linie, eine eingehende Analyse des Begriffs „Anschauung" zu geben und dadurch das Wesen dieses Begriffs, dem noch die feste Umgrenzung fehlt, zur Darstellung zu bringen; er will damit einen Beitrag zur begrifflichen klaren Festhaltung der Ergebnisse der psychologischen Forschung in einheitlichen adäquaten Sprachformen liefern. Daher bespricht er: 1. Die Bedeutung und Mängel des Begriffes der Anschauung im wissenschaftlichen Sprachgebrauch; 2. den Begriff der Anschauung in seinem Verhältnis zu den Grundbegriffen der intellektuellen Bewußtseinsvorgänge; 3. die Anschauung als psychisch verarbeitete Gesichtswahrnehmung und 4. die Anschauung als psychisch verarbeitete Gesichtswahrnehmung in ihrem Verhältnis zum Denken und zu den emotionellen Bewußtseinserscheinungen. Es liegt uns hier eine tüchtige Arbeit vor, die für die Pädagogik von besonderer Bedeutung ist.

14. Dr. **Kerrl**, Sem.-Lehrer, Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Eine psychologische Monographie. 219 S. Gütersloh 1900, C. Bertelsmann. 3 M.

Für den Pädagogen ist dieses Kapitel aus der Psychologie von großer Wichtigkeit, hängt doch von der Aufmerksamkeit hauptsächlich der Erfolg seiner Thätigkeit ab; eine eingehende Erörterung auf wissenschaftlicher Basis muß ihm daher willkommen sein und zwar umsomehr, als die Ansichten über Wesen und Bedingungen der Aufmerksamkeit, wenigstens scheinbar, noch sehr auseinandergehen. Mit Recht hebt der Verf. hervor, daß die Abweichungen in dieser Hinsicht größtenteils auf dem verschiedenen Gebrauch bestimmter Wörter beruhen; hier liegt überhaupt die Wurzel zu so manchem Streit in der Psychologie und Pädagogik. Das Werkchen zerfällt in einen theoretischen, einen praktischen und einen kritischen Teil. Im theoretischen Teil erörtert der

Verf. zunächst das Wesen der Aufmerksamkeit; er beginnt dabei mit einer Feststellung des Wortsinns. Aus dieser ergiebt sich die Einteilung in willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit, die beide nun eingehend behandelt werden. Sodann bespricht der Verfasser in diesem ersten Teil noch die Bedeutung der Aufmerksamkeit für das Seelenleben und zwar zunächst der unwillkürlichen und dann der willkürlichen. Der zweite Teil, der praktische, beschäftigt sich mit der Anwendung der Lehre von der Aufmerksamkeit in der Ethik und Pädagogik; dieser Teil ist für die Pädagogen von besonderem Wert. Der dritte Teil endlich enthält eine Darstellung und Beurteilung der wichtigsten Aufmerksamkeitstheorien und zwar der psychologischen und physiologischen. Der Verfasser hat sich bemüht, durch zahlreiche Beispiele die Darstellung des nicht leicht faßbaren Stoffs anschaulich zu machen; stellenweise wird dieselbe dadurch allerdings etwas breit, besonders für den, dem der Inhalt in der Hauptsache nicht fremd ist. Der Verfasser schließt sich in seinen psychologischen Ausführungen hauptsächlich an die von Prof. Rehmke vertretenen Anschauungen an; im einzelnen läßt sich an seinen Darlegungen vielfach Kritik üben, namentlich vom Standpunkte der Herbartschen und der physiologischen Psychologie. Sein Buch ist aber jedenfalls ein wertvoller Beitrag zur pädagogischen Psychologie.

15. Dr. **Ziehen**, Prof., Die Ideenassociation des Kindes. II. Abt. 59 S. Berlin 1900, Reuther & Reichard. 1,60 M. (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie von Schiller und Ziehen. Ein Bd. (6—7 Hefte) 7,50 M.)

In Bd. 51 des Päd. Jahresberichtes haben wir die 1. Abteilung dieser Schrift eingehend besprochen; eine dritte Abhandlung zu diesem Gegenstand soll noch erscheinen. In der vorliegenden Schrift spricht sich der Verfasser eingehend über die Methode der diesbezüglichen Untersuchungen aus; sodann bespricht er die Ergebnisse der Untersuchungen über die Geschwindigkeit der kindlichen Ideenassociation. Jedenfalls sind die gefundenen Ergebnisse für die Psychologie wertvoll.

16. **P. Röntgen**, Gemüt und Gemütsbildung. Sozialpädagogische Studien über die Erziehung des Volkes in Familie, Schule und Leben. Ein Beitrag zur Lösung der sozialen Frage. 368 S. Kempten 1900, Jos. Köselsche Buchh. geb. 3,80 M.

Die Gemütsbildung wird durch die Forderung einer stärkeren Betonung der künstlerischen Erziehung immer mehr in den Vordergrund des Interesses gerückt; daher werden Werke, wie das vorliegende, mehr wie seither Beachtung unter den Pädagogen finden. Zwar ist dasselbe vom einseitig konfessionellen Standpunkt, vom Standpunkt der katholischen Kirche geschrieben, zwar hat der Verfasser seine psychologischen und pädagogischen Kenntnisse meist nur aus Werken geschöpft, „deren Verfasser auf dem Boden des Glaubens stehen“ und nur hier und da stoßen wir z. B. auf Herbart; aber seine Darlegungen sind sachlich und maßvoll, sind lehrreich und beachtenswert. Nur da, wo er Seitengänge verfolgt, wie z. B. das Recht der Kirche auf die Schule u. dergl., wird ihm auch der „gläubige“ Lehrer nicht immer folgen wollen; wir folgen ihm natürlich auch in manche Hauptgänge nicht. Aber trotzdem halten wir das Lesen seiner Schrift für lehrreich.

17. Dr. **Capesius**, Sem.-Dir., Abriß der Psychologie. Für den Seminarunterricht. 38 S. Hermannstadt 1900, Frz. Michaelis.

Wenn der Lehrer der Psychologie am Seminar den Stoff in der

rechten Weise behandelt, so wird das Schriftchen dem Seminaristen bei der Wiederholung gute Dienste leisten; es enthält die kurzen Formulierungen des psychologischen Systems, wie es heute im Seminar zur Behandlung kommen kann. Die Erörterungen über die „Seele“ (S. 3/4) würden wir ans Ende stellen.

18. Dr. F. **Rossig-Prochnitz**, Zur soziologischen Methodenlehre, mit besonderer Rücksicht auf Herbert Spencer. 107 S. Bern 1900, C. Sturzenegger. 1,50 M.

Nach einer kurzen Einleitung bespricht der Verfasser die verschiedenen Methoden, die von dem Begründer der wissenschaftlichen Soziologie, von Comte an bis jetzt von den hauptsächlichsten Vertretern dieser Wissenschaft zur Anwendung gekommen sind; sodann giebt er eine zusammenfassende Darstellung der Soziologie Spencers und unterzieht diese sodann einer kritischen Betrachtung. Ohne Zweifel hat Spencer neben Comte die Soziologie am ersten zur Wissenschaft erhoben; er hat in ihr das Entwicklungsgesetz und die biologisch-organische Methode am reinsten zur Darstellung gebracht. Daher wird es für jeden, der sich mit soziologischen Studien beschäftigen will oder beschäftigt, von Wert sein, seine Methode und Gedanken kennen zu lernen und sie zugeich mit andern zu vergleichen; hierzu bietet das vorliegende Schriftchen ein gutes Hilfsmittel und damit zugleich eine Einführung in das Studium der Soziologie.

19. 1) Dr. L. **Schweiger**, Philosophie der Geschichte, Völkerpsychologie und Soziologie in ihren gegenseitigen Beziehungen. 78 S. 1,50 M. — 2) Dr. E. **Dutoit**, Die Theorie des Milieu. 134 S. 1,50 M. — 3) Dr. A. **Meyer**, Wesen und Geschichte der Theorie vom Mikro- und Makrokosmos. 122 S. 1,50 M. (Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte. Bd. XVIII, XXIII, XXV.) Bern 1900, C. Sturzenegger.

Philosophie der Geschichte, Völkerpsychologie und Soziologie greifen so vielfach ineinander über, daß eine Erörterung über ihre verschiedenen Aufgaben notwendig ist; eine scharfe Trennung ist allerdings nicht möglich. Im Vordergrund des Interesses steht die Soziologie; ihr Verhältnis zur Philosophie der Geschichte und zur Völkerpsychologie wird in der unter 1. bezeichneten Schrift eingehend erörtert; im II. Kapitel dieser Schrift wird die geschichtliche Entwicklung der Soziologie von Comte bis zur Gegenwart dargestellt. Die Theorie des Milieu, welche in der unter 2. genannten Schrift zur Darstellung kommt, spielt in der Soziologie eine große Rolle; die Ausbildung, welche sie bei Taine und andern Denkern erhalten, und ihre logisch-soziologische Berechtigung kommt hier zur eingehenden Erörterung. Und endlich spielt in der Soziologie auch die Theorie vom Mikro- und Makrokosmos, d. h. „die Lehre von der Welt im Kleinen und von der Welt im Großen, von der kleinen und großen Welt in dem Sinne, daß der Mensch in den Zuständen, Verhältnissen, Bedingungen seiner Existenz die Zustände, Verhältnisse, Bedingungen des Weltganzen darstelle, ein Abbild der Welt, ein Auszug und abgekürzter Ausdruck des Alls, die Welt im Kleinen sei, und umgekehrt, daß die große Welt, das Weltganze aufzufassen wäre als ein Abbild des Menschen, als ein belebtes, mit einer Seele ausgestattetes Wesen, als ein menschlicher Organismus im Großen, als ein vergrößerter Mensch“. Im 1. Teil der unter 3. genannten Schrift wird die Theorie vom Mikro- und Makrokosmos in ihrer historischen Entwicklung dargestellt; im 2. Teil wird ein vergleichender, klassi-

fizierender Durchschnitt durch das Ganze geboten, um ein Urteil über die Berechtigung der Theorie zu ermöglichen.

20. Dr. **Carring**, Das Gewissen im Lichte der Geschichte, sozialistischer und christlicher Weltanschauung. 124 S. Berlin 1901, Akad. Verl. f. soziale Wissenschaften (Dr. J. Edelheim). 2 M.

Im I. Teil erörtert der Verfasser die Entwicklung des Gewissens-Begriffes in der Geschichte vom Altertum bis zur Neuzeit; im Schlußkapitel macht der Verfasser den Versuch, das Wesen des Gewissens als eine entwicklungsfähige und -bedürftige Gefühlsanlage des Menschen zu bestimmen. Wir fragen uns hier: Woher kommt diese Anlage, die sich, wie der Verfasser bemerkt, doch erst bei Völkern, die auf einer höheren Entwicklungsstufe stehen, als gemeinsam bemerklich macht? Ist sie nicht ein Produkt der Entwicklung? Mit Interesse aber verfolgt man die Darlegungen des Verfassers über den Begriff des Gewissens bei Griechen und Römern, im Christentum, im Mittelalter und Reformationszeitalter, in der neueren Philosophie und im Materialismus und endlich den Versuch, auf Grund des beobachtbaren Thatbestandes das Wesen des Gewissens zu bestimmen. Im II. Teil stellt der Verfasser das Gewissen im Lichte der sozialistischen und im III. in dem der christlichen Weltanschauung dar; auch wenn man ihm hier nicht in allen Konsequenzen zustimmen kann, so muß man doch die Aufrichtigkeit seiner Gesinnung und sein edles Streben hochschätzen, und wird man auch diese Teile nicht ohne Nutzen lesen.

21. **F. Ritter von Feldegg**, Beiträge zur Philosophie des Gefühls. Gesammelte kritisch-dogmatische Aufsätze über zwei Grundprobleme. 122 S. Leipzig 1900, J. A. Barth. 2,50 M.

Die beiden Grundprobleme, mit denen sich die vorliegende Schrift beschäftigt, sind das der Psychologie (Kritik des physiologischen Psychebegriffs, Ursprung der Psyche und Grenze des Subjektiven und Objektiven im Wahrnehmungsprozeß) und das der Ethik (ethische Bewegung der Gegenwart, Palingenesie vom psychologischen Standpunkte, Realprinzip der Moral).

22. Dr. **M. Ascher**, Renouvier und der französische Neu-Kriticismus. 55 S. Bern 1900, C. Sturzenegger. 1,50 M.

Unter den Kriticisten Frankreichs, die sich an Kant anschließen und dessen Philosophie weiter auszubauen suchen, nimmt Renouvier eine hervorragende Stellung ein; „Renouviers Absicht", sagt der Verfasser der vorliegenden Schrift, „ist, den Kantianismus zu verbessern, die Thesen Kants, wo es not thut, gründlich umzuarbeiten, ohne indes Kants Grundideen zu bestreiten". Ueber die Stellung Renouviers zu Kant und Hume, sein Leben und Schaffen belehrt uns die Einleitung der vorliegenden Schrift; der Hauptteil beschäftigt sich mit Renouviers Logik, Psychologie, Moral und Religion; der Schluß faßt kurz das Gemeinsame und Unterscheidende der Philosophie Kants und Renouviers zusammen und giebt eine kurze Kritik der Philosophie Renouviers. Da Renouvier der Erziehung einen bedeutenden Einfluß zuweist, von ihr nur den wahren Fortschritt der Menschheit in moralischer Beziehung erwartet, so verdient seine Lehre seitens der Pädagogen besondere Beachtung.

23. Dr. P. Geyer, Prof., Schulethik auf dem Untergrunde der Sentenzenharmonie. 71 S. Berlin 1900, Reuther & Reichard. 1 M.

Der Verfasser, Gymnasiallehrer, geht von der Forderung aus, daß die „Verflachung des altklassischen Unterrichts durch die Vertiefung des deutschen Unterrichts ausgeglichen werden muß“; derselbe soll nämlich durch philosophische Betrachtungen und Belehrungen vertieft werden. Er hat für diesen Zweck bereits ein Werk herausgegeben: „Schillers ästhetisch-sittliche Weltanschauung, aus seinen philosophischen Schriften gemeinverständlich erklärt“; auch die vorliegende Schrift ist für diesen Zweck geschrieben. Alle Sittensprüche, Sentenzen u. s. w. hat er aus den Sammlungen Büchmann, Sanders u. s. w. oder unmittelbar aus den Schulautoren, dazu Sprichwörter und Bibelstellen zusammengestellt und unter die ethischen Hauptbegriffe: Wille, Arbeit, Ehre u. s. w. eingeordnet; zu jedem Kapitel giebt er sachliche und sprachliche Erläuterungen. Sodann bespricht der Verfasser die Eigenschaften der sittlichen Persönlichkeit im einzelnen, wobei der gesammelte Stoff wieder zur Verwendung kommt; und endlich wird in derselben Weise der Glückseligkeitstrieb und das höchste Gut behandelt. Man wird nach Kenntnisnahme des Inhalts und der Bearbeitung desselben in der vorliegenden Schrift dem Verfasser zustimmen müssen, daß seine Schulethik praktisch ist, d. h., daß sie sich darauf beschränkt, die sittlichen Anschauungen, in denen die heutige Jugend, welche die Gymnasien besucht, aufwächst, und die sie im übrigen Unterricht kennen lernt, in ein System gebracht hat; nur in dieser Form wird ein ethischer Unterricht in einer höheren Lehranstalt auf der Oberstufe Erfolg haben. Der Verfasser hat bei seinen Erörterungen nur die Gymnasien im Auge; aber auch die Seminarlehrer können manches aus dem Schriftchen für ihren Unterricht verwerten.

24. R. Lehmann, Ueber philosophische Propädeutik. 19 S. Berlin 1900, R. Gaertners Verl. 1 M.

Die Programmschrift beschäftigt sich mit dem Unterricht in der philosophischen Propädeutik an höheren Lehranstalten.

3. Allgemeine Pädagogik.

1. Dr. G. Uphues, Prof., Die Pädagogik als Bildungswissenschaft. 31 S. Dessau 1900, Anhalt. Verlagsanst. 60 Pf.

Der Verfasser verbreitet sich in seinen Ausführungen, die ja auf dem Raum von 31 Seiten nur kurz sein können, über den Bildungsbegriff, den Bildungsinhalt, das Bildungsziel, den Bildungsplan und den Bildungserwerb; sie verdienen Beachtung.

2. O. Leistner, Pädagogische Umschau am Ausgang des 19. Jahrhunderts. 62 S. Leipzig 1900, Jul. Klinkhardt. 80 Pf.

In 24 Betrachtungen soll eine pädagogische Umschau am Ausgange des 19. Jahrhunderts gegeben werden. Der Verfasser beginnt mit einer Betrachtung der „zeitgenössischen Pädagogik“ und entwirft davon ein Bild; abgesehen davon, daß man nicht weiß, „welche“ zeitgenössische Pädagogik der Verfasser meint, will uns seine Zeichnung als zu dunkel erscheinen. Daß die heutige „wissenschaftliche Pädagogik“ noch vielfach Papierpädagogik ist und nicht auf die Schule eingewirkt hat, ist nicht ihre Schuld; in den Seminarien beachtet man sie fast nicht, und die durch dieselben vorgebildeten Lehrer haben vielfach, aus

leicht begreiflichen Gründen, für sie weder Interesse noch Verständnis. So wird man zu manchen Behauptungen des Verfassers in seinen weiteren Ausführungen bedenklich den Kopf schütteln; anderen wird man auch lebhaft zustimmen und durch sie zum Nachdenken angeregt werden.

3. Dr. **Fr. W. Schütze**, Leitfaden für den Unterricht in der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Ein Auszug aus der evangelischen Schulkunde. 5. Aufl. Nach dem Tode des Verfassers besorgt von dessen Sohne Schulrat E. Th. Schütze. 502 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 4,80 M.

Das Buch ist genugsam bekannt; die neue Auflage hat verschiedene Veränderungen erfahren, die aber an dem Gepräge des Buches nichts geändert haben.

4. **L. H. Kahle**, Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung. 11., verm. u. verb. Aufl. Bearb. von Geh. Reg.- u. Schulrat Sperber. I. Teil: Das Wesentliche aus der Geschichte der Pädagogik. 174 S. 2 M. II. Teil: Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre. 204 S. 2,20 M. Breslau 1900, C. Dülfers Verl.

Die neue Auflage dieses bekannten Buches hat eine Vermehrung der Litteraturangaben erfahren; auch sind neuere Ergebnisse der Forschung auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik verwertet worden.

5. Dr. **J. Chr. Schumann**, Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten. I. Teil: Die systematische Pädagogik und die Schulkunde. 7., verb. Aufl. 275 S. Hannover 1900, Carl Meyer. 3 M.

Wesentliche Veränderungen hat die neue Auflage nicht erfahren; es segelt im alten Fahrwasser weiter und findet viele Fahrgäste — leider!

6. **Kehrein**, Kellers Handbuch der Erziehung und des Unterrichts, zunächst für Seminarzöglinge und Volksschullehrer. 10., verb. Aufl. von Dr. A. Keller und J. Brandenburger. 451 S. Paderborn 1900, F. Schöningh. 3 M.

In der neuen Auflage ist manches gekürzt und wieder anderes erweitert worden; im wesentlichen ist das alte Werk unverändert geblieben.

7. Dr. **C. Krieg**, Lehrbuch der Pädagogik. Geschichte und Theorie. 2., wesentlich verm. u. verb. Aufl. 489 S. Paderborn 1900, F. Schöningh. 6 M.

Die Geschichte der Pädagogik ist von 43 auf 114 Seiten erweitert worden; von diesen 114 Seiten fallen 7½ Seite auf das 19. Jahrhundert. Im zweiten Teil ist wenig verändert worden. Daß dem Erzbisch. Geistl. Rate der Geist Diesterwegs nicht behagt, ist leicht erklärlich; im übrigen sei auf unsere Besprechung im 46. Bd. des Pädag. Jahresberichtes verwiesen.

8. D. **K. Heilmann**, Sem.-Dir., Handbuch der Pädagogik. III. Bd. Geschichte der Pädagogik. 167 S. Leipzig 1900, Dürrsche Buchh. 2,50 M.

Der vorliegende Band schließt sich nach Inhalt und Form den beiden ersten Bänden an; er ist wie diese als Lehrbuch für Seminarien bestimmt und muß von dieser Bestimmung und dem Zustand der heutigen Lehrerbildung beurteilt werden. Der evangelische Charakter prägt sich schon im ersten Satz der Geschichte der Pädagogik aus; denn einen wahrhaft großen Pädagogen kann man doch eigentlich Luther nicht nennen. Einen Einblick in die Geschichte der Pädagogik der Griechen und Römer sollten auch die Seminaristen erhalten; den Anhang, die Geschichte der vorreformatorischen Pädagogik enthaltend, hätten wir vorangestellt. Das

Buch ist ganz auf die heute übliche Seminarpraxis zugeschnitten; es ist ein „Lernbuch", das zeigt sich in Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs. Der pädagogischen Bildung der Lehrer ist jedoch mit solchen Büchern wenig gedient; wenn das Examen vorüber ist, dann ist auch das Arbeitsergebnis bald verschwunden — und — leider — gar oft auch das Interesse!

9. **R. Lehmann**, Erziehung und Erzieher. 344 S. Berlin 1901, Weidmannsche Buchh. Geb. 7 M.

Der Verfasser, früher Oberlehrer an höheren Lehranstalten, jetzt Professor der Pädagogik in Berlin, hat in dem vorliegenden Werk seine Ansichten über Erziehung und Erzieher niedergelegt; in der Hauptsache hat er bei seinen Erörterungen das höhere Schulwesen und die akademisch gebildeten Lehrer im Auge. So lehrreich dieselben nun in manchen Teilen, in einzelnen Ausführungen sind, so sehr muß man bei andern doch sagen: „Eines Mannes Rede ist keine Rede!" Von dem Verhältnis zwischen „Vererbung und Erziehung" geht der Verfasser aus, bespricht dann die „Erziehungsideale", das Verhältnis zwischen „Gewöhnung und Erziehung", das „Heim und die Gewöhnung", „Erziehung und Erzieher", den „Lehrer", „Schulzucht und Unterricht", „Lehrfächer und Schularten", die „Philosophie in der Schule" und endlich „die Pädagogik als Wissenschaft und die Ausbildung der Oberlehrer". Alle diese Erörterungen sind sehr lehrreich; wo aber der Verfasser vom Volksschulunterricht und dem Volksschullehrer redet, da zeigt er, daß er hier — Laie ist; hier tritt der akademische Dünkel zu sehr hervor, obwohl derselbe gerade durch die Kritik, die der Verfasser an den Gymnasien übt, gar keine positive Unterlage hat.

10. **P. Bergemann**, Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik. 615 S. Gera 1900, Th. Hofmann. 10 M.

Wie in dem I. Teil unseres Referates ausführlich dargelegt worden ist, spielt zur Zeit der Streit zwischen den Vertretern der Individual- und der Sozialpädagogik eine große Rolle; neben Natorp hat sich ganz besonders der Verfasser des vorliegenden Buches an demselben hervorragend beteiligt. Schon in Bd. 51 des Pädag. Jahresberichtes haben wir über des Verfassers „Aphorismen zur sozialen Pädagogik" berichtet; was er dort nur skizziert, das hat er hier näher ausgeführt. Im Gegensatz zu Natorp baut er seine soziale Pädagogik ganz auf der Grundlage der Erfahrungswissenschaft, der „pädagogischen Psychologie" einschließlich der Sozialpsychologie und der „Ethik als Kulturphilosophie" resp. der Soziologie auf; dabei bedient er sich, wieder im Gegensatz zu Natorp, durchgängig der induktiven Methode. Der Verfasser beabsichtigt, wie er im Vorwort sagt, zur Ergänzung des vorliegenden Werkes demselben zwei weitere folgen zu lassen, ein „Lehrbuch der pädagogischen Psychologie" und eine „Ethik als Kulturphilosophie"; wären beide Werke als die grundlegenden vorangegangen, so wäre das für das vorliegende Werk von großem Nutzen gewesen. Denn es sind darin eine Reihe von Erörterungen enthalten, die in ein pädagogisches Werk nicht gehören; die persönliche Neigung des Verfassers hat ihn das übersehen lassen. Wenn die Kritik an diese Erörterungen anknüpft, und fanatische Gegner Bergemanns werden es sich nicht entgehen lassen, so findet sie so reichen Stoff, daß das Gute an dem Werk nicht zur Geltung kommt; das Gute aber soll von uns anerkannt werden, wenn es auch in einer dicken Schale eingeschlossen ist. Wir müssen vor allen Dingen den Aufbau seiner

Pädagogik auf der breiten und sicheren Basis der Erfahrungswissenschaft, der Anthropologie und Soziologie, mittelst der induktiven Methode lobend erwähnen; dadurch sind zugleich die Darlegungen leichter faßlich. Sodann giebt das Buch eine zusammenfassende Darstellung der sozialen Pädagogik samt ihrer Grundwissenschaft; es wird dadurch viel zum Austrag des Streites zwischen Individual- und Sozialpädagogik beitragen. Den umfangreichen Stoff behandelt der Verfasser in vier Teilen: I. Die pädagogischen Grundbegriffe in ihrer erfahrungswissenschaftlichen Ableitung; II. die soziologischen Grundlagen der Erziehungslehre; III. der theoretische Aufbau der sozialen Erziehungslehre als Kultur-Pädagogik; IV. Kinderschutz und Volkserziehung.

11. **J. Horvath**, Erziehender Unterricht. Eine Darstellung seiner psychologisch-pädagogischen Grundverhältnisse. 187 S. Leipzig 1900, Dürrsche Buchh. 2,50 M.

Wir haben kein systematisches Lehrbuch, sondern eine systematisch geordnete Sammlung psychologisch-pädagogischer Abhandlungen vor uns, die, wie der Verfasser sagt, „hervorgegangen aus dem einflußreichen Verhältnis berichtigender und ergänzender Wechselwirkung zwischen pädagogischem Wissen und Können, Wollen und Sollen, Denken und Handeln", in ähnlichem Sinne anregend auf andere wirken sollen; diesen Zweck werden sie voll und ganz erfüllen.

12. **Fr. Römpler**, Sem.-Dir., Die Form des Unterrichts. Ein Stück Unterricht. 2., zum Teil ganz neu bearb. Aufl. 199 S. Plauen i. V. 1900, A. Kell. Geb. 3 M.

Die 1. Aufl. dieses Buches erschien 1891 und ist in Bd. 44 des Pädag. Jahresberichtes besprochen worden. Was wir an der ersten Auflage zu tadeln hatten, gilt teilweise wenigstens auch noch für die zweite. Manche theoretische Erörterungen, die oft sehr lose mit dem zu behandelnden Stoff zusammenhängen, hätten zum Vorteil der Klarheit der Darstellung wegbleiben können, auch die Angabe mancher Schriften, aus denen der Verfasser einzelne Belehrungen entnommen hat, mit einem Wort: der gelehrte Apparat! Doch wollen wir nicht unerwähnt lassen, daß der Verfasser bestrebt gewesen ist, seiner Schrift besonders durch eine bessere Gliederung des Stoffes eine lesbarere Form zu geben; aber in der Darstellungsform muß der Verfasser bei einer neuen Auflage noch die bessernde Hand anlegen.

13. **E. Rasche**, Schuldir., Die Frage in ihrer Bedeutung für den geistbildenden Unterricht. 32 S. Frankfurt a. M. 1900, Kesselringsche Verlagsb. 60 Pf.

Das Schriftchen bietet eine übersichtliche Darstellung der Lehre von der Frage im Unterricht (Bedeutung und Wesen der Frage, Arten, Frageregeln, Antwort, Anwendung für schriftliche Aufgaben); jungen Lehrern sei das Schriftchen besonders empfohlen.

14. Dr. **Frz. Schmidt**, Ueber den Reiz des Unterrichts. Eine pädagogische psychologische Analyse. 36 S. Berlin 1900, Reuther & Reichard. 80 Pf.

Der Verfasser untersucht einen Vorgang, den der Unterricht in der Seele des Lehrers hervorruft, den Reiz, der mit der Thätigkeit des Unterrichtens erfahrungsgemäß verbunden ist, und in dem die Berufsfreude wurzelt; von diesem Gesichtspunkt bespricht er den Reiz der Mitteilung im Unterricht, den Reiz der methodischen Führung des Unterrichts, den Reiz des erziehenden Unterrichts und den Reiz des Klassenunterrichts. Eine ähnliche Untersuchung liegt noch nicht vor, und verdient die vor-

liegende daher besondere Beachtung. Leider verliert sich der Verfasser hier und da in Extreme; denn auch der beste Lehrer wird nicht behaupten wollen, daß er jedes Glied des psychischen Mechanismus kenne und jeden Effekt seiner Maßnahmen im voraus berechnen könne, wie der Verfasser behauptet. Von dem Volksschullehrer hat der Verfasser überhaupt eine eigentümliche Vorstellung; es giebt wohl unter den „akademischen" ebensoviel Lehrer, die ihren Beruf vergessen und „die Kinder statt den abgedroschenen Lehrstoffen mit ihren Privatangelegenheiten unterhalten", und ebenso werden die Schüler der höheren Schulen nicht weniger von Lehrerhandwerkern mit „abgedroschenem" Lehrstoff gefüttert werden als die der Volksschule, welch letztere der Verfasser wenig zu kennen scheint.

15. **W. H. Cüppers**, Direktor, Die Vorbereitung auf den Unterricht und einiges über die Kunst des Unterrichtens. 36 S. Düsseldorf 1900, L. Schwann. 80 Pf.

Den Erörterungen liegt eine reiche Erfahrung zu Grunde; wenn wir auch nicht allen einzelnen Forderungen zustimmen, so können wir das Schriftchen doch namentlich jungen Lehrern empfehlen.

16. Dr. **A. Fischer**, Ueber das künstlerische Prinzip im Unterricht. 41 S. Groß-Lichterfelde 1901, Br. Gebel. 75 Pf.

Die Frage, welche das Schriftchen behandelt, bildet zur Zeit eine pädagogische Tagesfrage; daher verdient das Schriftchen besondere Beachtung.

17. **Th. Hilsdorf**, Lehrer, Ist der darstellende Unterricht Unterrichtsgrundsatz oder Unterrichtsfach? 33 S. m. 6 Fig. Darmstadt 1900, L. Saeng. 50 Pf.

Der Titel des Buches giebt zur Verwechslung mit der darstellenden Lehrform der Herbart-Zillerianer Veranlassung; die Schrift behandelt aber den sogenannten Handfertigkeitsunterricht in der Weise, wie ihn der Verfasser in der Volksschule in Darmstadt praktisch ausführt. Wir halten zwar die Fragestellung für verfehlt, die Ausführungen aber für beachtenswert.

18. **L. Beeh**, Die Pädagogik des Pessimismus. 45 S. Leipzig 1900, H. Haacke. 1,80 M.

Nachdem E. v. Hartmann im Jahre 1890 die Frage aufgeworfen hatte: Kann der Pessimismus erziehlich wirken? und sich daran weitere Erörterungen über diese Frage geknüpft, an denen sich auch der Verfasser des vorliegenden Buches beteiligt hat, will derselbe hier das Programm einer Pädagogik des Pessimismus veröffentlichen und dadurch die Vertreter der modernen Pädagogik veranlassen, sich eingehend mit dem pädagogischen Pessimismus zu beschäftigen; er hofft auch, daß nunmehr die Glieder der pessimistischen Gemeinde aus ihrer Verborgenheit herausgehen und mit vereinten Kräften zur ungehinderten Wirksamkeit und Ausbreitung der erkannten Wahrheit beitragen. Der Verfasser ist ein begeisterter Anhänger und Vertreter des Pessimismus; im I. Teil seiner Schrift stellt er übersichtlich die pessimistische Weltanschauung, im II. die daraus, nach seiner Ansicht, folgenden Forderungen für die Pädagogik dar. Nach unserer Ansicht zeigt er gerade durch seine Schrift, daß der Pessimismus keine Grundlage einer wissenschaftlichen Pädagogik sein kann. Aber man lese das Büchlein.

4. Besondere Pädagogik.

1. Dr. **Th. Benda**, Nervenhygiene und Schule. 52 S. Berlin 1900, O. Coblentz. 1 M.

Der Verfasser bespricht besonders eingehend den Einfluß der höheren Schulen auf die Gesundheit der sie besuchenden Schuljugend und verlangt dringend eine Reform in dieser Hinsicht; Neues bringt er nicht.

2. Dr. **E. Lobedank**, Oberarzt, Die Gesundheitspflege der Jugend im schulpflichtigen Alter. 195 S. Straßburg i. E. 1900, F. Bull. 3 M.

Das vorliegende Buch soll in leicht faßlicher Form Lehrern und Eltern diejenigen Kenntnisse vermitteln, welche sie befähigen, den Forderungen der Gesundheitslehre zum Schutz der schulpflichtigen Jugend gerecht zu werden; es bietet daher auf wissenschaftlicher Grundlage eine populäre Darstellung der wichtigsten Gebiete der Kinderhygiene und Schulgesundheitspflege.

3. Dr. **H. Eulenberg** u. weil. Dr. **Th. Bach**, Schulgesundheitslehre. Das Schulhaus und das Unterrichtswesen vom hygienischen Standpunkte für Aerzte, Lehrer, Verwaltungsbeamte und Architekten. 2., umgearb. Aufl. 9. u. 10. (Schluß-) Lief. à 3 M. Berlin 1900, J. J. Heine.

Die 9. Lieferung schließt mit der eingehenden Beschreibung der Schulkrankheiten ab; ein längerer Abschnitt wird dem „Schularzt“ gewidmet, sodann werden noch Feststellung der Schulreife und Schulpflicht sowie die Erholungspausen besonders besprochen. Der nächste Abschnitt umfaßt die Hygiene des Unterrichts; hier wird über fast alle bisher erschienenen Arbeiten referiert. Die Schlußkapitel des Buches sind dem Turnwesen, Spiel, den Schülerreisen ꝛc. gewidmet. Das Buch ist in erster Linie ein Nachschlagewerk; daher hätte ein ausführliches Namen- und Sachregister nicht fehlen dürfen.

4. Dr. med. **Baur**, Seminararzt, Die Gesundheit in der Schule. Bau und Thätigkeit des menschlichen Körpers. Allgemeine Gesundheitslehre. Schulgesundheitspflege im besonderen. Für Schulvorstände, Lehrer und Schulamtskandidaten. 381 S. m. 37 Abbild. u. 7 farb. Tafeln. Stuttgart 1901, Muthsche Verlagshandl. 3,60 M.

Das Buch ist aus dem Studium der besten Quellenwerke und der Praxis hervorgegangen und soll den Leitern und Lehrern der Schule einen Führer für die richtige Gesundheitspflege der ihnen unterstellten Schüler an die Hand geben. Auf wissenschaftlicher Grundlage, aber in gemeinverständlicher Form behandelt der Verfasser im I. Teil die Gesundheitspflege im allgemeinen und zwar zunächst Bau und Thätigkeit des menschlichen Körpers, dann die Körperflege im allgemeinen und endlich die speziellen Regeln der Gesundheitslehre; im II. Teil behandelt er die Schulgesundheitspflege im besonderen. Der 1. Abschnitt im I. Teil, der vom Bau und der Thätigkeit des menschlichen Körpers handelt, hätte für den Lehrer wohl entbehrt werden können, da er hiermit in der Anthropologie bekannt gemacht wird.

5. **K. O. Beetz**, Schuldirektor, Kindergartenzwang. Ein Weck- und Mahnruf an Deutschlands Eltern und Lehrer. 50 S. Wiesbaden 1900, E. Behrend.

Der Verfasser richtet sich gegen die von dem Vorstand des Bundes deutscher Frauenvereine an die deutschen Bundesregierungen gerichtete Eingabe behufs Herbeiführung eines Kindergartenzwangs; im Anschluß daran wird dann das Wesen der Kindergartenerziehung darge-

legt und einer Kritik unterzogen. Wir können dem Verfasser nicht immer zustimmen; aber das Schriftchen muß zur Lektüre empfohlen werden, denn es behandelt einen wichtigen Gegenstand gründlich und allseitig.

6. **G. A. Colozza**, Prof., Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. Mit einer Einleitung von Prof. Fornelli. Mit Erlaubnis des Verfassers aus dem Italienischen übersetzt, sowie durch Zusätze und Anmerkungen ergänzt von Chr. Ufer. 272 S. Altenburg 1900, O. Bonde. 5 M.

Im vorigen Bd. des Pädag. Jahresberichtes haben wir das Werk von Groos, „Die Spiele der Menschen" (1899), besprochen und bemerkt, daß dieses vom psychologischen Standpunkt aus das beste Werk über das Spiel ist, der pädagogische Gesichtspunkt aber nur nebenbei und nicht eingehend berücksichtigt worden ist. In dem vorliegenden Werk dagegen steht, auch bei dem psychologischen Teil, der pädagogische Gesichtspunkt im Vordergrund; daher hat es für den Pädagogen besonderes Interesse. Im 1. Teil (S. 23—102) werden die psychologischen Grundlagen des Spiels eingehend besprochen; sodann folgen im 2. Teil (S. 103—158) die Ansichten der Pädagogen von Plato bis Fröbel über das Spiel; und endlich betrachtet der Verfasser im 3. Teil (S. 159 bis 267) das Spiel in pädagogischer Hinsicht. Er hat bei seinen Betrachtungen alles verwertet, was italienische, französische, englische und deutsche Pädagogen über das Spiel gesagt haben, so daß wir sein Werk als die bis jetzt beste Darstellung des Spiels vom pädagogischen Gesichtspunkt bezeichnen dürfen.

7. **W. Pfeiffer**, Rektor, Einrichtungs-, Lehr- und Stoffplan der achtklassigen Bürgerschule zu Weißenfels a. S. 248 S. Gotha 1900, E. F. Thienemann. 4,60 M.

Die vorliegende Schrift ist der praktische Teil zu der von der Diesterwegstiftung preisgekrönten Schrift des Verfassers: „Organisation und Lehrplan der mehrklassigen Volks- oder Bürgerschule nach den Forderungen der Gegenwart". Wer eine ähnliche Arbeit geleistet hat, kennt die Schwierigkeiten derselben und weiß auch, daß der Bearbeiter sich bei der Ausführung an die gegebenen Verhältnisse anbequemen muß, auch wenn ihn sein pädagogisches Gewissen gern in eine andere Richtung weisen möchte. Von diesem Gesichtspunkte will auch die vorliegende Arbeit beurteilt sein. Was tadelnd zu bemerken ist, das ist unter anderm die ungleichartige Behandlung der einzelnen Teile; während z. B. dem Religionsunterricht allein 56 Seiten gewidmet sind, müssen sich Geschichte, Erd- und Naturkunde zusammen mit 60 Seiten begnügen, besonders die letztere ist geradezu dürftig behandelt. Die Konzentration ist nur mangelhaft durchgeführt; in einzelnen Fällen sind die Vorschriften viel zu speziell u. dg. Es fehlt also im ganzen noch die Durcharbeitung im einzelnen.

8. **W. Reinke**, Rektor, Die Organisation mehrklassiger Volksschulen. 47 S. Berlin 1900, Nicolaische Verlagsb. 60 Pf.

Der Verfasser tritt für die achtklassige Volksschule ein, sagt übrigens nichts Neues; über die Bildung von Nebenklassen sagt er nichts.

9. **A. Ducret**, Kreisschulinsp., Ausführlicher Stoffverteilungsplan für einklassige Schulen. 76 S. Gebweiler 1900, J. Boltze. Geb. 1,25 M.

Der vorliegende Lehrplan soll dem Lehrer Richtlinien für seine Stoffverteilung geben; die Eigenart des Schulortes soll dabei zu ihrem Rechte kommen. Andeutungen in methodischer Hinsicht, Angaben von

Lehrmitteln und litterarischen Hilfsmitteln sind beigegeben. Der Lehrplan hält sich oft in sehr bescheidenen Grenzen; die Richtlinien sind auch oft zu allgemein.

10. **R. Baumhauer**, Kreisschulinsp., Lehrplan für dreiklassige Volksschulen (evangelische, katholische, utraquistische). 56 S. Posen 1900, L. Türk.

Der vorliegende Lehrplan soll für den Lehrer an den bezeichneten Schulen Weg, Richtung und Ziel angeben, ohne seine Freiheit zu beschränken; er schließt sich an die preußischen „Allgem. Bestimmungen“ an.

11. **H. Harms**, In der einklassigen Volksschule. 64. S. Braunschweig 1900, H. Wollermann. 1 M.

Die theoretischen und praktischen Darlegungen des Verfassers verdienen volle Beachtung; sie bilden einen wertvollen Beitrag zur Organisation der einklassigen Volksschule.

12. **J. Steden**, Kurze Methodik des gesamten Volksschulunterrichts in 210 übersichtlichen Dispositionen. 117 S. Arnsberg 1900, J. Stahl. 1,50 M.

Das Werkchen soll dem Lehrer „zur Weiterbildung, speziell zur Vorbereitung auf die verschiedenen Prüfungen“ dienen. Die Werke, die dem Verfasser bei der Bearbeitung zu Grunde gelegen haben, sind solche, die dem Lehrer, abgesehen von der Auswahl im einzelnen, zur Vorbereitung für die Wiederholungsprüfung empfohlen werden könnten; aus ihnen hat der Verfasser einen Auszug gemacht. Und dieser soll zur Weiterbildung dienen? Das ist uns ein Rätsel! Auch zur Benutzung behufs Vorbereitung zur Wiederholungsprüfung möchten wir die Schrift nicht empfehlen, da sie zur mechanischen Aneignung eines wertlosen Wissens verleitet.

13. **W. Heumann**, Rektor, Die nationale Volksschule, eine Notwendigkeit für Gegenwart und Zukunft. 129 S. Halle a. S. 1900, H. Schroedel.

Die Schrift enthält wertvolle, doch keine neue Gedanken.

14. Dr. med. et phil. **Weigandt**, Die Behandlung idiotischer und imbeciller Kinder in ärztlicher und pädagogischer Erziehung. 103 S. 2 Abb. Würzburg 1900, A. Stubers Verl. 2,50 M.

Auf rein wissenschaftlicher Grundlage behandelt das Schriftchen alles, „was von ärztlicher Seite brauchbares zur Behandlung der Idiotie und Imbecillität geboten wird“; anderseits soll es auch dem Arzt „die wichtigsten und wertvollsten Seiten der pädagogischen Behandlungsweise übersichtlich vorführen“. Dadurch aber bietet der Verf. eine Versöhnung zwischen der medizinischen und pädagogischen Pathologie; die Schrift ist daher auch für den Pädagogen von besonderem Wert. Der Verfasser hätte im I. Teil mit Rücksicht auf die Leser unter den Pädagogen mit dem Gebrauch von medizinischen Fachausdrücken etwas sparsamer sein sollen; sie erschweren die Lektüre des Buches.

15. Dr. med. **L. Laquer**, Nervenarzt, Die Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder, ihre ärztliche und soziale Bedeutung. Mit einem Geleitwerk von Prof. Dr. med. Kraepelin. 64 S. Wiesbaden 1901, J. F. Bergmann, 1,30 M.

Die vorliegende Schrift liefert einen wertvollen Beitrag zur Förderung der Erziehung schwachbefähigter Kinder in Hilfsschulen; der Verf. orientiert auf Grund eigener Erfahrung und des Studiums der einschlägigen Litteratur über den zeitigen Stand derselben.

16. **K. Kläbe**, Lehrer, Entwurf zum Ausbau der Hilfsschule in Halle a. S. und ein Lehrplan für sie. 107 S. Leipzig 1900, C. Merseburger. 1,20 M.

Die Ausführungen über die Einrichtung und den weiteren Ausbau der Hilfsschule schließen sich an die in Halle a. S. seit 1859 bestehende Einrichtungen an; sie sind daher besonders beachtenswert.

17. **W. Schumann**, Pfarrer, Die Grundzüge der pädagogischen Pathologie. 108 S. Weimar 1900, R. Wegner Sohn. 1,20 M.

Auf Grund der Werke von Koch und Strümpell giebt der Verfasser eine möglichst umfassende und doch möglichst knappe Zusammenfassung der Lehren der pädagogischen Pathologie; im I. Teil bietet er außer der Grundlegung eine kurze Geschichte der pädagogischen Pathologie, im II. einen Ueberblick über das Seelenleben des gesunden, im III. eine eingehendere Darstellung des Seelenlebens des kranken Kindes und im IV. Teil die praktischen Ergebnisse. Wenn der Verfasser S. 51 sagt, „die Ursachen, die von Strümpell, Koch, Dittes, Beneke u. a. angegeben werden, sind erst die mittelbaren Ursachen, nicht aber die unmittelbaren, sie geben wohl das ‚Wie', aber nicht das ‚Warum'", und er das „Warum", die „unmittelbare" Ursache in der „Erbsünde" sucht, so ist das völlig falsch; man lese z. B. in Strümpells Pädagogischer Pathologie S. 109 ff., 247 ff. Wozu das Dogma der Erbsünde künstlich in die Pathologie hineinschmuggeln? Wir bedürfen desselben nicht! Die Darstellung des Verfassers aber büßt dadurch ihren wissenschaftlichen Charakter ein. Es ist ja auch nicht richtig, daß sich die Erziehung nicht mit dem Körper, „sondern mit dem darüberstehenden, der Psyche, der Seele" (S. 1) beschäftigt; im 20. Jahrhundert sollte man doch eine solche Behauptung nicht mehr aufstellen. Die Einflechtung der Erörterungen über den Materialismus ist völlig überflüssig; daß er den sittlichen Bestand der Gesellschaft aufhebt, ist unwahr. Durch solche, dem Thema eigentlich ganz fern liegende Erörterungen hat der Verfasser seine Darlegungen verdunkelt, so daß der Leser kein klares Bild von der pädagogischen Pathologie bekommt; wir können die Schrift daher nicht als eine Bereicherung der Litteratur dieses Faches betrachten.

18. **O. Kohlmeyer**, Sem.-Lehrer, Erziehender Unterricht und didaktischer Formalismus, zwei Schlagwörter in der Beurteilung des Unterrichtsbetriebes der modernen Volksschule. Eine Abwehr ungerechtfertigter Angriffe auf Volksschule und Seminar. 88 S. Gotha 1900, E. F. Schienemann. 1,80 M.

Die Schrift ist aus einer Entgegnung auf Prof. Knokes Urteil über die moderne preußische Volksschulle resp. die seminarisch gebildeten Seminarlehrer hervorgegangen; das ist auch besonders in Kapitel III, IV und VI noch deutlich zum Ausdruck gekommen. In Kapitel I bespricht der Verfasser die Ueberwertung des Begriffes erziehender Unterricht, in Kapitel II das Verhältnis zwischen didaktischem Formalismus und erziehendem Unterricht und in Kapitel V den didaktischen Formalismus in der preußischen Volksschule: sein thatsächliches Vorhandensein, Erklärungsgründe dafür, Mittel ihn zu beseitigen. Diese Kapitel enthalten wertvolle Erörterungen, die Beachtung verdienen; die übrigen Kapitel treten in ihrem Wert durch ihren polemischen Charakter hinter denselben zurück, denn der Beitrag, den sie zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung liefern, ist gering.

19. **Fr. Pietzker**, Prof., Sprachunterricht und Sachunterricht vom wissenschaftlichen Standpunkt. 40 S. Bonn 1900, E. Strauß. 1,20 M.

Ein Gymnasial-Professor spricht sich hier in einer Weise über den

Wert des Sprachunterrichts, namentlich des altklassischen, und sein Verhältnis zum Sachunteerricht aus, die volle Beachtung verdient.

20. D. K. **Knoke**, Prof., Herrn Kohlmeyers litterarischer Beitrag zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung beleuchtet. 48 S. Berlin 1900, Reuther & Reichard. 60 Pf.

Diese Schrift steht zu der unter 18. besprochenen Schrift: „Kohlmeyer, Erziehender Unterricht“ in Beziehung; mit viel Gelehrsamkeit hat der Verfasser in ihr seine Behauptungen und Schlußfolgerungen, welche Kohlmeyer bekämpft, zu verteidigen versucht. Nur für den, der sich für den Streit zwischen Kohlmeyer und Knoke interessiert, hat die Schrift Wert; denn wenn auch die Behauptungen Knokes ein Körnchen oder gar ein Korn Wahrheit enthalten, so sind doch seine Schlußfolgerungen falsch.

21. G. **Partheil**, Sem.-Lehrer, Sammelsport in der Schule? Karlsruhe 1899, J. Velten.

Bespricht die Bedeutung des Bildes für die Bildung.

22. K. **Lorenz**, In Feindesland. Festspiel zur Kaisersgeburtstagsfeier. Düsseldorf 1900, L. Schwann.
23. A. **Gebler**, Die Erlösung der Zwerge. Weihnachtsmärchen. Festspiel in drei Aufzügen. Düsseldorf 1900, L. Schwann.
24. Dr. **Wernicke**, Dir. u. Prof., Weltwirtschaft und Nationalerziehung. 31 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. 80 Pf.

Ein lesenswerter Vortrag über das Verhältnis der Fachbildung zur allgemeinen Bildung.

25. Dr. H. **Gruber**, Schuldir., Pädagogische Irrtümer in Schule und Haus. 72 S. Essen 1900, G. D. Baedecker. 1,20 M.

Die Erörterungen des Verfassers erstrecken sich auf folgende Punkte: Lehrer und Schüler, Eltern und Kinder, Schule und Eltern, Mitarbeit des Hauses, Strafe und Lohn, Vorbild, Außerhalb des Schulunterrichts.

26. Dr. **Koch**, Die Vermehrung des Lebens. Ein Wort an die Eltern für die Kinder. 80 S. Stuttgart 1901, D. Gundert. 1 M.

Das schwierige Thema wird von dem bekannten Psychiater mit Sachkenntnis behandelt, und verdienen seine Ausführungen die volle Beachtung der Eltern und Lehrer.

27. E. **Hartmann**, Gymn.-Lehrer, Beiträge zur Erziehung der deutschen Jugend. 144 S. Karlsruhe 1900, J. Lang. 1,80 M.

Die lesenswerten Erörterungen verbreiten sich über alle Faktoren, die sich auf die Erziehung des Menschen beziehen.

28. Haushaltungskunde und Naturlehre. Lehrbuch für Mädchen-Oberklassen der Volksschule. Hrsg. von einer Kommission des Vereins kath. deutscher Lehrerinnen, Bez.-Verband Essen. 2. Aufl. 13 S. Düsseldorf 1901, L. Schwann. 1,60 M.
29. **Merg**, Neues und Altes vom Schreibunterricht. 34 S. Bielefeld, A. Helmich.
30. Der Lehrplan für den Unterricht in der ländlichen Fortbildungsschule und seine pädagogische Begründung. 16 S. Salzungen, L. Scheermessers Hofb.
31. P. **Hennich**, Lehrer, Ueber Schulgärten. Bielefeld 1900, A. Helmich. 40 Pf.
32. Dr. P. **Meyer**, Gymn.-Prof., Ueber Nachhilfe an Schüler. Bielefeld, A. Helmich. 40 Pf.
33. J. **Roters**, Lehrer, Die Belohnung im Dienste der Erziehung. Bielefeld, A. Helmich. 40 Pf.

34. **W. Hübner**, Rektor, Empfehlenswerte Schulgeräte und Lehrmittel. 47 S. m. 25 Abbild. Breslau 1900, C. Dülfers Verl. 60 Pf.
35. **Lieber**, Lehrer, Nicht für die Schule, sondern für das Leben. 24 S. Wiesbaden 1900, Rud. Bechtold & Co.
36. **F. Nietzschke**, Lehrer, Oeffentliche Schulprüfungen — oder nicht? Bielefeld, A. Helmich. 75 Pf.
37. **W. C. Bach**, Die ersten Schulwochen. Beiträge zur Theorie und Praxis der ersten Lehrthätigkeit in der Grundklasse der Volksschule. Minden i. W. 1900, C. Marowsky. 80 Pf.

Die theoretischen Erörterungen sind minderwertig; die praktischen Darlegungen können dagegen dem Anfänger im Unterricht nützlich sein.

38. **R. Vetter**, Schuldir., Ueber die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes. 32 S. Dresden 1900, A. Huhle. 50 Pf.

Eine lesenswerte Abhandlung über das viel besprochene Thema.

39. **J. J. Scheel**, Allerlei Schülerurbilder. 2. Aufl. 132 S. Hamburg 1900, C. Boysen. Kart. 1 M.

Zwölf Individualbilder, gewonnen in der Praxis, bringt der Verfasser in feiner, humoristischer Form zur Darstellung; jeder Lehrer sollte das Büchlein lesen und — dem Beispiele des Verfassers folgen.

40. **W. Killmer**, Der Kampf des Idealismus und des Materialismus um die Volksschule. 13 S. Wittenberg 1900, R. Herrosés Verl. 20 Pf.

Das Schriftchen enthält eine Betrachtung über den im preußischen Landtage ewig wiederkehrenden Ruf nach einem „christlichen Schulgesetz" und nach reaktionären Aenderungen in unserem Volksschulleben von seiten der „Stützen vom Altare" und deren Stellung zur materialistischen und idealistischen Weltanschauung.

41. **J. Trüper**, Dir., Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend. 34 S. Langensalza 1900, H. Bayer & Sohn. 50 Pf.

Die Schrift ist durch den im preußischen Abgeordnetenhaus beratenen und zum Gesetz erhobenen „Entwurf eines Gesetzes über die Zwangserziehung Minderjähriger" veranlaßt worden und enthält sehr beachtenswerte Bemerkungen zu demselben; leider haben sie keine Beachtung gefunden. Die Schrift bleibt deswegen doch wertvoll.

42. **E. v. Schenkendorff** und Dr. med. **Schmidt**, Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. 9. Jahrg. 276 S. Leipzig 1900, R. Voigtländers Verl. Kart. 3 M.

Die Verfasser der einzelnen Teile geben einleitend einen Ueberblick über die nunmehr zehnjährige Thätigkeit des Centralausschusses zur Förderung der Jugendspiele und dann eine Reihe von Abhandlungen, welche den gegenwärtigen Stand der Sache zeigen.

43. **J. G. Obst**, Erziehung zur Wahrheitsliebe und Bekämpfung der Lüge durch die Volksschule. 21 S. Bielefeld, A. Helmich. 50 Pf.
44. Dr. **E. Clausnitzer**, Sem.-Lehrer, Kindergottesdienst und Schule. Bielefeld, A. Helmich. 40 Pf.
45. **R. Wutke**, Lehrer, Die Behandlung stammelnder und stotternder Schüler. 30 S. Breslau 1900, Frz. Goerlich. 60 Pf.
46. Dr. **W. Münch**, Geh. Reg.-Rat u. Prof., Ueber Menschenart und Jugendbildung. 383 S. Berlin 1900, R. Gaertners Verl. 6 M.

Die Abhandlungen (16) sind zum Teil schon in Zeitschriften veröffentlicht worden und verbreiten sich über verschiedene Gebiete der Pädagogik; sie geben mancherlei Anregungen.

47. J. G. Klenk, Pädagogisches Immergrün für Schule und Haus. 272 S. Stuttgart 1901, A. Bonz & Comp. 3 M.

Das Buch enthält eine nach systematisch angeordneten Gesichtspunkten zusammengestellte Sammlung von Aussprüchen, Sentenzen, Aphorismen u. s. w. über pädagogische Fragen aus der pädagogischen und schönen Litteratur; ein Sach- und Namenregister ist beigegeben.

48. C. F. Janke, Pädagogische Schnitzel und Spähne. 108 S. Hannover 1900, Carl Meyer. 1 M.

Der Verfasser bietet eine Sammlung von Gedanken in Form von Aphorismen und Gedichten über verschiedene Gebiete der Pädagogik, die besonders zum Nachdenken anregen wollen.

49. Dr. G. Wenk, Prof., Patriotische Schulreden. 82 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. 1,20 M.

50. W. Wetekamp, Oberlehrer, Volksbildung — Volkserholung — Volksheime. Neue Wege zu ihrer Förderung. Berlin 1900, R. Gaertners Verl. 75 Pf.

Der Verfasser geht von dem Gedanken aus, daß die Volksbildung sich nicht auf Belehrung und die Aneignung bestimmter Wissensstoffe und Fertigkeiten beschränken darf, sondern zur Volkserziehung werden, d. h. den erwachsenen Menschen einen geistigen und gemütlichen Lebensinhalt geben und auf die Hebung der Selbsterziehung hinwirken muß; die Vorschläge, welche er in dieser Hinsicht macht, verdienen ernste Beachtung.

51. Dr. H. Lorenz, Dir., Wehrkraft und Jugenderziehung. 82 S. Leipzig 1899, R. Voigtländers Verl. 1 M.

Der Verfasser stellt die Anforderungen des Heeresdienstes und die der Jugenderziehung für denselben fest; die körperliche Erziehung müßte von diesem Gesichtspunkte aus noch mehr Berücksichtigung finden. Die Schrift verdient daher volle Beachtung.

52. Dr. A. Fischer, Das alte Gymnasium und die neue Zeit. Gedanken über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unseres höheren Schulwesens. 431 S. Groß-Lichterfelde 1900, Br. Gabel. 6 M.

Durch die Einberufung der Schulkonferenz durch Kaiser Wilhelm II. ist die Frage der Reform des höheren Schulwesens wieder in den Vordergrund des Interesses getreten; die vorliegende Schrift wird daher bei allen, die sich für diese Frage interessieren, allseitige Beachtung finden. Sie giebt im 1. Abschnitt einen Ueberblick über die Entwicklung des höheren Schulwesens und die Reformbestrebungen, bespricht im 2. Abschnitt das zu erstrebende Bildungsideal, im 3. die Grundlagen unserer heutigen Kultur, im 4. die antike Litteratur und ihren Wert und legt im 5. und 6. die Grundzüge einer Gymnasialverfassung und den Entwurf eines Lehrplans dar. Auch der Schulmann, der sich nicht speziell fürs höhere Schulwesen interessiert, wird in den Erörterungen des Verfassers, namentlich in Abschnitt 2 und 3 wertvolle Belehrungen erhalten; seine speziellen Fachgenossen werden ihm nicht in allen Punkten zustimmen.

53. Dr. G. Baumann, Die klassische Bildung der deutschen Jugend vom pädagogischen und deutsch-nationalen Standpunkte aus betrachtet. 53 S. Berlin 1900, Otto Salle. 1 M.

Der Verfasser übt scharfe Kritik an der sogenannten klassischen

Bildung und macht Vorschläge zur Reform des höheren Schulwesens, die jedenfalls Beachtung verdienen.

54. Dr. A. **Matthias**, Geh. Reg.-Rat, Aus Schule, Unterricht und Erziehung. Gesammelte Aufsätze. 476 S. München, C. H. Beitzsche Verlagsb. 8 M.

Im 1. Abschnitt kommen Abhandlungen zum Abdruck, die in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften und zu verschiedenen Zeiten (1883—1897) über Schulreformfragen erschienen sind; der Verfasser weist eine Reform der Gymnasien nicht ab, tritt aber den mehr oder weniger radikalen Neuerern scharf entgegen. Wir können dabei nicht auf seiner Seite stehen; aber im Kampf um die Schulreform werden seine Ansichten Beachtung finden. Im 2., 3. und 4. Abschnitt werden verschiedene, ebenfalls schon früher veröffentlichte Abhandlungen aus dem deutschen Unterricht, der allgemeinen Pädagogik u. dgl. zum Abdruck gebracht.

55. Oesterreicher. Schule und Leben. Unbefangene Betrachtungen. 57 S. Brünn 1900, Karafiat & Sohn. 80 Pf.

Das von einem österreicher Nichtschulmann geschriebene Schriftchen beschäftigt sich ebenfalls mit der Kritik der Gymnasien und der Reform derselben; auch er steht mit seinen diesbezüglichen Ausführungen auf der Seite derer, welche die altsprachliche Bildung beseitigt und an ihre Stelle eine moderne und nationale Bildung gesetzt haben wollen.

56. Dr. E. **Lenz**, Prof., Der gemeinsame Unterbau aller höheren Lehranstalten. 49 S. Berlin 1900, Otto Salle.

Im Auftrage des Vereins für Schulreform hat der Verfasser, ein Altphilologe, in der vorliegenden Schrift die Ansichten des Vereins niedergelegt; wir finden dieselben so zeitgemäß, daß wir sie der Beachtung ganz besonders empfehlen.

57. W. **Ricken**, Ein Vorschlag für die künftige Einrichtung der höheren Schulen in Preußen. Programm Nr. 402 v. 1899 (Städtische Realschule zu Hagen i. W.). Hagen i. W., W. Quitmann.

Im allgemeinen stimmt der Vorschlag des Verfassers mit dem von Dr. Lenz (N. 56) überein; auch dieser Vorschlag verdient Beachtung.

58. Dr. **Wegener**, Dir. d. Gymn. u. d. Realschule, Das Verhältnis der Realschule und Mittelschule in Preußen. Leipzig u. Berlin 1901, B. G. Teubner.

Mit den Ausführungen kann man im allgemeinen einverstanden sein, protestieren aber müssen wir gegen die Charakteristik, welche der Verfasser von der Bildung und dem Unterricht der Mittelschullehrer giebt; hier redet er wie der Blinde von der Farbe.

59. E. **Dahn**, Prof., Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform. 164 S. Kiel 1900, Lipsius & Tischer. 2 M.

Das herrschende System im höheren Schulwesen wird in der vorliegenden Schrift in mäßiger und sachlicher Weise, aber scharf kritisiert; sodann werden aber auch Vorschläge zu nationaler Schulreform gemacht. Der Verf. weist nach, daß das herrschende Schulsystem weder körperlich noch geistig gesunde und national gesinnte Männer zu erziehen im stande sei und daher dringend der Reform bedürftig sei.

60. **Fr. Bloh**, Hauptlehrer, Zur Reform des Unterrichtswesens mit besonderer Berücksichtigung der Mädchenschule. 48 S. Hamburg 1900, C. Boysen.

Der Verfasser tritt für eine einheitliche Organisation des Bildungswesens vom Volkskindergarten und der Elementarschule bis zur Universität ein; er fordert daher neben der allgemeinen Volksschule die obligatorische Fortbildungsschule und höhere Schule für Mädchen u. s. w. Manche seiner idealen Forderungen werden noch lange auf Verwirklichung warten müssen.

61. **Pöhlmann**, Die Schule der Zukunft. 19 S. Leipzig, Eisenschmidt & Schulze. 30 Pf.

Auf 19 Seiten können nur Andeutungen gegeben werden; daß der Verfasser die Bildung der Sinne betont, ist sehr zeitgemäß. Dies und manches andere machen die Schrift lesenswert.

62. **V. Otto**, Lehrgang der Zukunftsschule. 219 S. Leipzig 1901, K. G. Th. Scheffer. 4 M.

Der Verfasser stellt noch einen zweiten Teil in Aussicht, welcher „Einrichtungen und Begründung der Zukunftsschule" betitelt sein wird. In dem vorliegenden Buch bespricht er den „Begriff des natürlichen Unterrichts" im allgemeinen, den „Anschauungs- und Sprechunterricht", „Sprach- und Sprechunterricht" im besonderen. Wir wollen mit einer Beurteilung des Buches zurückhalten, bis uns auch der zweite Teil vorliegt.

63. Dr. **W. Schuppe**, Prof., Was ist Bildung? 27 S. Berlin 1900, R. Gaertners Verl. 60 Pf.

Die Schrift ist bei dem Kampf um die Reform des höheren Schulwesens beachtenswert.

64. Dr. **C. Ritter von Holzinger**, Prof., Das Verhältnis der deutschen Universitäten zu den Bildungsbestrebungen der Gegenwart. 32 S. Prag 1900, J. G. Calvesche Hofbuchh. 80 Pf.

Der Verfasser, ein Altphilologe, verteidigt zunächst das bestehende humanistische Gymnasium gegen die gegen dasselbe gerichteten Angriffe und wendet sich dann, nachdem er noch kurz die Ziele der Universität dargelegt hat, zu der Besprechung der Techniker- und der Seminarfrage, des Frauenstudiums und der Hochschulkurse zu; im allgemeinen verhält er sich gegen die diesbezüglichen Reformbestrebungen ablehnend.

65. **Lehmann-Hohenberg**, Prof., Universitätsreform. Einheitlicher Aufbau des gesamten Staats- und Gesellschaftslebens auf der Naturkenntnis der Gegenwart. 30 S. Kiel, Lipsius & Tischer. 1 M.

Der Verfasser kennzeichnet die Mißstände der gelehrten Bildung und weist darauf hin, daß die Reform derselben in erster Linie mit einer Reform der Universitäten beginnen müsse; sie soll ein Faktor der Volkserziehung werden und daher einen besonderen Lehrstuhl dafür errichten.

66. **H. Schwochow**, Rektor, Die Vorbereitung auf die Rektoratsprüfung, zugleich ein Repetitorium der Methodik und Schulpraxis. 5., erw. Aufl. 249 S. Leipzig 1900, Dürrsche Buchh. 2,80 M.

Für die Vorbereitung zur genannten Prüfung ist die Schrift ein guter Wegweiser; sie giebt wertvolle Fingerzeige, die betreffende Litteratur und ein Repetitorium der Methodik und Schulpraxis. Für eine „Rektoratsprüfung", deren Schwerpunkt in der Pädagogik liegt, sollte man

aber ein tieferes Studium verlangen, als es z. B. für die Geschichte der Pädagogik „Böhm — Geschichte der Pädagogik, Schumann — Lehrbuch und Schorn — Geschichte der Pädagogik“ bietet; hier müßte man doch zu größeren und ausführlicheren Werken greifen und diese nicht bloß „zu gelegentlicher Benutzung und als Lektüre“ empfehlen. Ueberhaupt bedürfen die Litteraturangaben noch der Sichtung und Vervollständigung.

67. **Th. Maß**, Die Vorbereitung auf die Lehrerprüfungen (1. u. 2. Lehrerprüfung, Mittelschul- und Rektorprüfung). Erziehungs- und Unterrichtslehren nebst Psychologie und Logik. 146 S. Geb. 1,40 M. — Methodik und Geschichte der Methodik. 115 S. Geb. 1,40 M. — Schulpraxis. 126 S. Geb. 1,40 M. — Lehrproben I. 202 S. Geb. 1,75 M. Leipzig 1900, C. E. M. Pfeffer.

Alle derartige Hilfsmittel zur „Vorbereitung auf die Lehrerprüfungen“ (Lehrerprüfung, Mittelschul- und Rektoratsprüfung) sind zweischneidige Schwerter; wer sie geschickt bei der Wiederholung nach vorhergegangenem mehr oder weniger eingehendem Studium der einzelnen Teile mit Hilfe der Fachlitteratur benutzt, dem können sie nützen, im andern Falle dienen sie nur dem mechanischen Einprägen eines wertlosen Examenwissens. Aber abgesehen davon, halten wir das vorliegende Hilfsmittel für nicht empfehlenswert, da es zu sehr den Stempel des Zugeschnittenseins für den betreffenden Zweck an sich trägt; es ist aber auch überflüssig, denn es liegen solcher Hilfsmittel nun gerade genug vor. Außer den für den Seminarunterricht bestimmten Lehrbüchern, Handbüchern und Leitfäden haben wir schon eine Anzahl ganz ähnlicher Hilfsmittel, wie die von Schwochow ꝛc.; diese hat auch Maß — oft zu sehr — bei der Ausarbeitung seiner Hilfsmittel benutzt und oft sehr genau nachgebildet.

68. **H. Schwochow**, Rektor, Die Bearbeitung pädagogischer Themen. 3., verm. Aufl. 311 S. Gera 1900, Th. Hofmann. 3,20 M.

Der I. Teil des vielen Lehrern bekannten Werkes enthält eine theoretisch-praktische Anleitung zum Disponieren, der II. Teil einen Wegweiser in die pädagogische Litteratur. Das Buch ist ein vorzügliches Hilfsmittel beim pädagogischen Studium und besonders bei der Vorbereitung zum Rektoratsexamen.

69. **v. Sallwürk**, Das wissenschaftliche Programm der Lehrerbildung. Gotha 1900, E. F. Thienemann. 20 Pf.

Die Richtlinien, die der bekannte Verf. hier giebt, sind sehr der Beachtung wert.

70. Dr. J. **Rehmke**, Prof., Der Schulherr. Eine allgemein-pädagogische Untersuchung. 31 S. Frankfurt a. M. 1900, Kesselringsche Verlagsb. 60 Pf.

Der Verfasser geht bei seinen Erörterungen von dem Wesen und den Aufgaben der Erziehung aus, bestimmt daraus den Begriff der Pädagogik und die Aufgabe derselben und der Schule und bespricht dann die Berechtigung der Begriffe Individual- und Sozialpädagogik; von dieser Basis aus bestimmt er nun den Begriff „Schulherr“. Die Erörterungen sind klar und bestimmt, wenn auch die Ausdrucksweise manchmal etwas fremdartig klingt.

71. **Göckel**, Hauptlehrer, Grundzüge der fachmännischen Schulaufsicht mit besonderer Rücksicht auf badische Verhältnisse für Lehrer und Schulfreunde dargestellt. 96 S. Heidelberg 1900, A. Wolff. 1,20 M.

Im Anschluß an die badischen Verhältnisse, die vielfach bezüglich der Schulaufsicht als mustergültig bezeichnet werden, erörtert der Verfasser völlig sachlich die Wünsche und Forderungen, welche der Lehrerstand an eine fachmännische Schulaufsicht im wahren Sinne des Wortes stellt; wir finden dieselben völlig gerechtfertigt. Das Büchlein verdient daher Beachtung.

72. Die Schulleitung durch Rektoren und Hauptlehrer. Denkschrift für Schulleiter und Lehrer, hrsg. von einem Schulmann. 40 S. Wiesbaden 1900, Rud. Bechtold & Co. 50 Pf.

Was das Büchlein behandelt, sagt der Titel; es ist aus dem Leben herausgeschrieben. Wenn wir nicht gerade mit jeder Forderung des Verfassers ganz übereinstimmen, so stimmen wir völlig dem bei, was er über das Verhältnis zwischen Lehrer und Schulleiter sagt; möchte das volle Beachtung finden.

73. Dr. O. **Mey**, Oberlehrer, Frankreichs Schulen in ihrem organischen Bau und ihrer historischen Entwicklung mit Berücksichtigung der neuesten Reformen. 2., vollst. umgearb. u. wesentlich verm. Aufl. 222 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 4,80 M.

Die erste Auflage dieses Buches erschien 1893 unter dem Titel: „Die Schulen und der organische Bau der Volksschule in Frankreich"; wie schon der Titel der neuen Auflage besagt, sind in ihr alle Schulgattungen Frankreichs gleichmäßig behandelt; an der Hand der historischen Entwicklung entwirft der Verfasser ein genaues Bild von dem Werden und dem heutigen Zustand des französischen Bildungswesens; überall zeigt er dabei die genaueste Sachkenntnis.

74. **F. Brüggemann**, Dirigent, und **F. Groppler**, Lehrer, Volks- und Fortbildungsschulwesen Frankreichs im Jahre 1900. 188 S. Berlin 1901, L. Oehmigkes Verl. 3 M.

Die Verfasser haben im Auftrag der Diesterwegstiftung das Volks- und Fortbildungsschulwesen der Stadt Paris studiert; aus der Vorbereitung hierzu durch das eingehende Studium der betr. Fachlitteratur und den während eines fast sechswöchentlichen Aufenthalts in Paris gemachten Beobachtungen ist das vorliegende Buch hervorgegangen. Zugleich hatten die Verfasser Gelegenheit, auf der Weltausstellung, wenn auch in beschränktem Maße, Vergleiche mit dem Unterrichtswesen anderer Länder anzustellen. Dies alles macht das Buch besonders wertvoll.

75. **A. Schmid**, Prof., Die Reformen auf dem Gebiete des commerciellen Unterrichtswesens in Oesterreich und die Lehrerbildung. 174 S. Wien 1900, Manzsche Hofb. 3 M.

76. **R. Seydler** und **O. Kobel**, Uebersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und außereuropäischen Kulturvölker. I. Bd. 366 S. Breslau 1900, M. Woywod. 6 M.

Einen richtigen Maßstab zur Beurteilung unseres Schulwesens gewinnen wir nur durch die Vergleichung desselben mit demjenigen der anderen Kulturstaaten; dazu bietet das vorliegende Buch ein Hilfsmittel. Der 1. Band behandelt das Volksbildungswesen in Schweden, Finnland, Norwegen, Dänemark, England, Verein. Staaten von Nordam., Holland, Burenstaaten, Belgien, Frankreich, Tunis; nach einer allgemeinen Darstellung des Volksbildungswesens jedes der genannten Länder folgen die gesetzlichen Bestimmungen. Die Darstellungen beruhen auf eigenen Erfahrungen (Studienreisen) und auf dem Studium von Originalwerken.

77. **E. A. Schaefer**, Die Erziehung der deutschen Jugend im Auslande. 219 S. Leipzig 1900, R. Gerhard. 3,60 M.

In der Einleitung bespricht der Verfasser den deutschen Volkscharakter, den Konfessionalismus und seine Folgen und den Niedergang des pädagogischen Interesses und der erzieherischen Leistungsfähigkeit des deutschen Volkes; es sind schöne und beachtenswerte Gedanken, die hier zum Ausdruck kommen. Der I. Teil behandelt sodann die Pflege des Kindes und seine häusliche Erziehung von der Geburt bis zur Schulzeit; hier lehnt er sich an die Schriften von Herb. Spencer, Schultze, Adams, Pfeiffer u. a. Der II. Teil behandelt Unterricht und Schule; hier kommt zunächst in den beiden ersten Abschnitten das eigentliche Thema des Buches, die deutschen Schulen im Ausland, zur Betrachtung, dann bringt der Verfasser einen Abschnitt, „Schule und Elternhaus", aus der Schrift: „Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin?" von Schulrat Dr. Matthias und einige Bemerkungen über körperliche Erziehung im Schulalter. Im III. Teil endlich bespricht der Verfasser eine pädagogische Hausbibliothek; aus den einzelnen hier angeführten Schriften werden einzelne Teile ausführlich dargeboten. Das Buch ist mehr für Eltern als für Lehrer berechnet; mögen es viele derselben, die Deutschland den Rücken gekehrt, lesen, damit ihre Nachkommen vor der „Entdeutschung" aus Mangel einer deutschen Erziehung bewahrt bleiben.

78. **W. Hübner**, Sem.-Dir., Gesetze und Verordnungen betreffend das preußische Volksschulwesen (Schulverfassung, Schulverwaltung und die persönlichen Verhältnisse des Lehrers), sowie das Wesentliche über den schriftlichen Verkehr des Lehrers mit den Behörden. 296 S. Breslau 1900, Franz Goerlichs Verl. 3 M.

79. **F. Schneider**, Die wichtigsten Gesetze und Verordnungen, die Volksschulen in Preußen betreffend. 127 S. Danzig 1901, A. W. Kafemann. 1 M.

80. **Hildebrandt**, Geh. Reg.- u. Schulrat, Verordnungen, betreffend das Volksschulwesen, die Mittel- und höhere Mädchenschule, sowie die Fortbildungsschule in Preußen 1898—1900. Düsseldorf 1901, L. Schwann. 6 M.

81. Dr. **G. Kautz**, Reg.-Rat, Die preußischen Gesetze, betreffend Diensteinkommen, Ruhegehalt und Witwen- und Waisenversorgung der Volksschullehrer. 211 S. Berlin 1900, J. J. Heines Verl. Geb. 2,80 M.

82. **K. Kühn**, Rechtsfreund des Lehrers. Eine Sammlung von Gesetzen und Bestimmungen auf dem Gebiete des Lehrerrechts. 256 S. Gera 1900, Th. Hofmann. Geb. 2 M.

83. **M. Killmann**, Dir., Die Direktoren-Versammlungen des Königr. Preußen v. 1890—1900. 192 S. Berlin 1900, Weidmannsche Buchh. 6 M.

In dem vorliegenden Werk sind die Meinungsäußerungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse der Mehrheiten, sowie einzelne Berichte und Verhandlungen in Auszügen oder wörtlicher Wiedergabe systematisch zusammengestellt; es ist eine Fortführung des I. Bds. (1860 bis 1889) und bezieht sich aufs höhere Schulwesen.

84. **V. Zwilling**, Pädagogisches Jahrbuch. 1899. 22. Bd. Hrsg. von der Wiener pädagogischen Gesellschaft. 184 S. Wien 1900, Manzsche Hofb. 3 M.

Die erste Abhandlung dieses Jahrbuchs „Zum fünzigjährigen Regierungsjubiläum Sr. Majestät des Kaisers Franz Josef I." giebt einen ausführlichen Rückblick auf das, was in dieser Zeit in Oesterreich für die Volksbildung gethan worden ist und zeigt, was noch zu thun ist. Einen Rückblick auf die Thätigkeit der „Wiener Pädag. Gesellschaft" thut die Festrede, die M. Zens, der langjährige Vorsitzende des Vereins und Herausgeber seines Jahrbuches, bei der Feier „zur Vollendung des

25. Vereinsjahres der W. P. G." gehalten hat. Die übrigen Abhandlungen handeln über Psychologie, Schulreform, Jugendlektüre, Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts u. s. w. und endlich folgen noch Besprechungen, Schulchronik, Thesen und ein Ueberblick über das pädagogische Vereinswesen in Oesterreich.

85. **Giggel**, Lehrer, Die deutschen Volksschullehrer-Konferenzen des Jahres 1899. Einundzwanzigstes pädagogisches Jahrbuch. 70 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 1,50 M.

Die Schrift enthält eine Auswahl der Themen und Thesen von den genannten Konferenzen.

86. Dr. **Huber**, Sekretär, Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1898. 12. Jahrg. 183 S. Zürich 1900, Orell Füßli. 5 M.

Der 1. Teil (Allgemeiner Jahresbericht über das Unterrichtswesen in der Schweiz im Jahre 1898) enthält: 1. Die Fortbildungsschulen für die weibliche Jugend in der Schweiz; 2. Förderung des Unterrichtswesens durch den Bund; 3. das Unterrichtswesen in den Kantonen. Der 2. Teil enthält die Statistik. Die Beilagen bringen Gesetze und Verordnungen.

87. Dr. **Th. Vogt**, Prof., Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 32. Jahrg. 287 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 5 M.

Die wissenschaftliche Pädagogik bedeutet hier die Herbart-Zillersche; die in diesem Jahrbuch veröffentlichten Abhandlungen stehen also auf diesem Standpunkt. Es sind dies: „Die analogen und ursächlichen Beziehungen zwischen der Gesamt- und Einzelentwicklung in ursächlicher Beziehung" (Franke), „Bemerkungen über den mineralkundlichen Unterricht in der Erziehungsschule" (Haase), „Zwei Unterrichtsbeispiele aus dem Gebiete der neueren Geometrie" (Hopf), „Zillers Ansichten übers Zeichnen in authentischer Darstellung" (Zeißig), „Die Wunder Jesu in der Schule" (Otto), „Lays Rechtschreibe-Reform" (Itschner), „Horaz im erziehenden Unterrichte" (Falbrecht) und „Zur Behandlung sozialer Fragen im Geschichtsunterricht" (Vogt). Die sämtlichen Abhandlungen geben Veranlassung zum Nachdenken und vielseitige Anregungen.

5. Zeitschriften.

1. **Neue Bahnen.** Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung. Zugleich Organ der freien Vereinigung für philosophische Pädagogik. Herausg. von H. Scherer. XI. Jahrg. 12 Hefte. 794 S. Wiesbaden 1900, E. Behrend. 8 M.

   Inhalt: A. Abhandlung aus der Geschichte der Grund- und Hilfswissenschaften, der allgemeinen und besonderen Pädagogik; B. Rundschau und Mitteilungen aus denselben Gebieten; C. Eingehende Besprechungen und Litteraturberichte. Die Zeitschrift steht auf dem Boden der freien Wissenschaft und behandelt von demselben aus die pädagogischen Fragen.

2. **Die deutsche Schule.** Monatsschrift. Herausg. im Auftrage des deutschen Lehrervereins von R. Rißmann. IV. Jahrg. 12 Hefte. 800 S. Leipzig 1900, J. Klinkhardt. 8 M.

   Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiete der theoretischen und praktischen Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Fragen, die im deutschen Lehrerverein zur Behandlung kommen; Umschau über die Strömungen auf dem Gebiet des Schulwesens und Mitteilungen aus demselben; litterarische Besprechungen.

3. **Der praktische Schulmann.** Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule. Herausg. von Dir. Dr. Friedrich Sachse. 49. Jahrg. 8 Hefte. 777 S. Leipzig 1900, Fr. Brandstetter. 10 M.

Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiet der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften, mit besonderer Berücksichtigung der praktischen Seite, besonders des Lehrstoffes. Besprechungen.

4. **Rheinische Blätter** für Erziehung und Unterricht. Herausg. von Dr. Fr. Bartels. 74. Jahrg. 12 Hefte. 578 S. Frankfurt a. M. 1900, M. Diesterweg. 8 M.

   Inhalt: Abhandlungen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik; Rundschau; Besprechungen.

5. **Pädagogische Blätter** für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausg. von K. Muthesius. XXIX. Jahrg. 12 Hefte. 600 S. Gotha 1900, E. F. Thienemann. 12 M.

   Inhalt: Abhandlungen und Mitteilungen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung; Besprechungen.

6. **Blätter für die Schulpraxis** in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten. Zugleich Organ für den Verein des Lehrerpersonals an den bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, ferner für die „Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik“ (Gruppe Bayern) von J. Böhm. XI. Jahrg. 384 S. Nürnberg 1900, F. Korn. 3 M.

   Inhalt: A. Abhandlungen, Biographien, Vorträge; B. Zur Theorie und Praxis des Unterrichts; C. Vereinsangelegenheiten; D. Umschau; E. Verschiedenes; F. Besprechungen.

7. **Der deutsche Schulmann.** Pädagogisches Monatsblatt. Herausg. unter Mitwirkung von H. Wigge von J. Meyer. III. Jahrg. 12 Hefte. 678 S. Dessau 1900, Anhalt. Verlagsanst. 7,20 M.

   Inhalt: A. Abhandlungen; B. Mitteilungen; C. Besprechungen; D. Litterarischer Wegweiser.

8. **Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik.** Herausg. von Flügel und Rein. VII. Jahrg. 520 S. Langensalza 1900, H. Beyer & Söhne. 6 M.

9. **Pädagogische Studien.** Herausg. von Dir. Dr. Schilling in Zwickau. XXI. Jahrg. 6 Hefte. 448 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 6 M.

Beide Zeitschriften fördern die Ausgestaltung der Herbart-Zillerschen Pädagogik durch Abhandlungen, Mitteilungen und Beurteilungen.

10. **Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie.** Herausg. von Dr. Fr. Kemsies. II. Jahrg. 6 Hefte. 508 S. Berlin 1900, H. Walther. 8 M.

Der Ausbau der pädagogischen Psychologie und Pathologie wird durch Abhandlungen, Mitteilungen, Sitzungsberichte und Besprechungen gefördert.

11. **Deutsche Zeitung für ausländisches Unterrichtswesen.** Herausg. von Dr. J. Wychgram. V. Jahrg. 4 Hefte. Leipzig 1900, R. Voigtländer. 10 M.

Die Zeitschrift behandelt den betreffenden Gegenstand in Abhandlungen, Mitteilungen, Rundschau und Bücherbesprechungen.

12. **Allgemeine deutsche Lehrerzeitung.** LIII. Jahrg. Herausg. von Dr. Jahn und H. Arnold. Leipzig 1900, J. Klinkhardt. 8 M.

13. **Pädagogische Zeitung.** XXX. Jahrg. Herausg. von G. Röhl. Berlin 1900, W. u. S. Löwenthal. 7 M.

14. **Zeitschrift für Schulgesundheitspflege** von Prof. D. Erismann. XIII. Jahrg. 734 S. Hamburg, Leopold Voß. 8 M.

II. Religionsunterricht.

Von
Prof. Dr. O. Uhlhorn,
Seminardirektor in Bremen.

I. Allgemeines.

1. **F. Herm. Kahle,** † Reg.- u. Schulrat, Grundzüge der evang. Volksschulerziehung. III. Teil. Spezielle Methodik des Volksschulunterrichts. Mit 4 Holzschn. 11. Aufl. bearb. v. Sperber, Geh. Reg.- u. Schulrat. Breslau 1900, C. Dülfers Verl. 2,80 M., geb. 3,40 M.

Dem im 44. Jahrgange des Pädagog. Jahresberichtes abgegebenen Urteile über das Buch stimme ich bei. Ich füge noch hinzu, daß mir — es kommt in diesem Zusammenhange lediglich auf die Methodik des Religionsunterrichtes an — das Nebeneinanderstellen der verschiedenen Behandlungsarten im Unterrichte in der biblischen Geschichte und im Katechismus wohl gefallen hat, wenn auch leider eine grundsätzliche Stellungnahme des Verfassers vermißt wird. Bei dem Abschnitt „Bibellesen" vermisse ich ferner die Beachtung und Betrachtung der neuerdings erhobenen Forderungen, was vielleicht auf des Verfassers einseitig konfessionellen Standpunkt zurückzuführen ist. Dieser tritt auch bei der Angabe der Lehr- und Lernmittel störend hervor.

2. D. **Emil Kautzsch,** Prof. der Theologie, Bibelwissenschaft und Religionsunterricht. Sechs Thesen. Halle 1900, E. Strien. 1 M.

Der Schrift kann ich keine bessere Empfehlung mitgeben, als wenn ich die sechs Thesen, die in dem Schriftchen ausführlich begründet werden, abdrucke:

1. Die von Tag zu Tag sich vergrößernde Kluft zwischen den — wirklichen, nicht bloß angeblichen — Resultaten der Bibelwissenschaft einerseits und dem landläufigen Betrieb des Religionsunterrichtes auf allen Stufen andererseits begründet einen Notstand, der dringend nach Abhilfe ruft.

2. Auf allen Stufen des Religionsunterrichtes bis hinauf zur obersten ist die sogenannte biblische Kritik niemals Selbstzweck, sondern immer nur Mittel zum Zweck, sofern einerseits durch sie das Verständnis des Schriftinhalts im einzelnen, andererseits das Verständnis der Offenbarungsgeschichte im ganzen gefördert wird. Nach diesem Gesichtspunkte ist auf den verschiedenen Stufen des Unterrichtes zu bemessen, in welchem Umfange von den Ergebnissen der Bibelwissenschaft Gebrauch zu machen ist.

3. Die Gefahr einer Verwirrung der Gemüter oder gar eines Aergernisses schwindet in dem Maße, als die Unterweisung von einer

christlichen Persönlichkeit ausgeht, welche die wahren Glaubensinteressen von irgend welchen kritischen Ergebnissen unberührt weiß, und bei der kein Zweifel bestehen kann, daß es ihr nicht um das Zerstören, sondern um das Erbauen zu thun ist. Und weiter in dem Maße, als zwischen Thatsachen und Hypothesen unterschieden wird. Letzteres ergiebt von selbst die Notwendigkeit, daß der Unterweisende das Feld bis zu einem gewissen Grade wirklich selbständig beherrscht.

4. Die untere Stufe, also in der Hauptsache die gesamte Volksschule, kann einer direkten Hereinziehung der Bibelkritik so gut wie völlig entraten, dagegen nicht einer Verwertung ihrer Ergebnisse. Letztere erfolgt in betreff des Alten Testamentes, abgesehen von den Patriarchen-Erzählungen,

a) durch die Auswahl der geschichtlichen Abschnitte, die auf Grund der alten Quellen über den wirklichen Geschichtsverlauf berichten;

b) durch die Ausscheidung dessen, was erst der theologischen Reflexion und Theorie der späteren Quellen angehört;

c) durch eine solche Beleuchtung des religiösen Inhalts, die so viel als möglich sowohl in betreff des Gottesbegriffs, wie der Ethik und der universellen Bestimmung der Religion die Ergänzungsbedürftigkeit und den lediglich vorbereitenden Charakter der alttestamentlichen Offenbarungsstufe erkennen lehrt.

5. Auf der mittleren Stufe, d. h. etwa in den mittleren Gymnasialklassen und den entsprechenden Klassen anderer Anstalten mit Einschluß der unteren Seminarklassen, kann bereits eine unumwundene Darlegung des Thatbestandes, unter anderem auch eine Unterweisung über das Wesen des Mythus und der Sage stattfinden, natürlich immer mit sorgfältiger Berücksichtigung des in Thesen ausgesprochenen Kanons und des bei den Schülern vorauszusetzenden Verständnisses.

6. Auf der oberen Stufe (Obergymnasium 2c., oberes Seminar) gesellt sich zu der vertieften Mitteilung des Thatbestandes die Einführung in diejenigen allgemeinen Gesichtspunkte, ohne deren richtige Erfassung ein vollbewußtes Verständnis und Beurteilen des Thatbestandes unmöglich ist. Zu diesen Gesichtspunkten gehören vor allem drei spezifische Charakteristika der alttestamentlichen Litteratur: Ihre so gut wie ausschließlich religiöse Tendenz, der Mangel des Begriffes „litterarisches Eigentum“ und die frühzeitig anhebende Bedeutung der Haggada und des Midrasch.

3. **Friedr. Michael Schiele**, Sem.-Lehrer a. D., Lic. theol., Die Bibel und ihre Surrogate in der Volksschule. Leipzig 1900, Kesselringsche Hofbuchhdlg. 80 Pf.

Mit aufrichtiger Freude begrüße ich die Schrift, die mit klaren Worten, aus denen man stets das warme Gefühl für diesen wichtigen Unterrichtszweig heraushört, die Schäden aufdeckt, an denen der Religionsunterricht krankt. „Beseitigt in der Schule den Katechismus, das Spruchbuch und das biblische Historienbuch und kehrt von diesen Bibelsurrogaten zurück zur Bibel!“ ist der Ruf, den der Verfasser erhebt. Den Katechismus will er aus der Schule entfernen, weil bei diesem Unterrichtszweige gerade der unversöhnliche Unterschied der dogmatisch denkenden alten Welt und der geschichtlich denkenden neuen Zeit auseinanderklafft und beide Anschauungen ihre Gedanken nicht in denselben Formeln zusammenfassen können. So sehr ich ihm darin zustimme, so wenig bin ich der Ansicht (pag. 15), daß der kirchliche

Unterricht nie auf den Katechismus verzichten kann; denn auch in der kirchlichen Unterweisung muß man wohl neuen Wein in neue Schläuche füllen, und was von dem Unterricht in der Schule gilt, muß doch auch auf den Unterricht in der Kirche passen.

Das Spruchbuch muß nach dem Verfasser entfernt werden, weil dadurch die Kinder geradezu eingedrillt werden in dem Aberglauben, die Bibel sei eine etwas reichere und mysteriösere Sammlung von Wahrheitsorakeln und Beweisstellen für die Kirchenlehre, als das Spruchbuch, anstatt daß sie zur Bibel geführt werden als zur lebendigen Quelle geschichtlich gegebener, natürlich entstandener und überlieferter religiöser Gedanken (pag. 28); das Historienbuch muß aus der Schule beseitigt werden, weil es stets tendenziös ist, weil es nivelliert, harmonisiert und pragmatisiert.

Ich stimme dem Verfasser zu, meine aber, daß die Konsequenz seiner Gedanken gezogen und diese auf die Bibel selbst auch angewandt werden müssen, wenn man religiöse, nach eigenem Gewissen handelnde Menschen erziehen will.

Der Zweck des Religionsunterrichtes kann doch nie darin gesucht werden, die Zöglinge zur Bibel zu führen und sie darauf zu verpflichten, sondern sie sollen erfüllt werden mit dem echt protestantischen Geiste, der wohl die Schrift pietätvoll betrachtet und sie heilig hält, aber doch als ein geschichtlich gewordenes und überliefertes Buch, in dem religiöse Genies ihre Erfahrungen niedergelegt haben über das Höchste, was den Menschengeist bewegt, der aber durch nichts, auch durch die Bibel nicht, sein Gewissen binden läßt, und unmittelbar in Gott leben, weben und sein will. Führt doch gerade der geschichtliche Sinn, den der Verfasser pflegen will, zu der Erkenntnis, daß in der Berufung Luthers auf die Bibel als auf die Hauptwaffe gegen die Ueberlieferung und die Machtansprüche der Kirche wie die Stärke, so auch die Schwäche des Lutherschen Standpunktes liegt, über den wir eben hinaus müssen: Die Bibel sollte gegen die Tradition benutzt werden, und doch beruht ihr Ansehen als Wort Gottes nur auf Tradition der Kirche. Daß des Verfassers Gedanken zu dieser Auffassung hindrängen, mag aus folgenden Stellen ersehen werden: pag. 19: „Der geschichtliche Gang (der Religion) steht vor uns als ein wirkliches Werden, bei dem . . . jedes Neue auch Altes vereint, zerstört, als unvollkommen beseitigt und darum auch als falsch erkennen läßt.“ pag. 43: „Wir können in der Volksschule nicht lehren, daß der Götzendienst, gegen den die Propheten eifern, in Wahrheit die alte legitime Nationalreligion der Israeliten war, sondern wir müssen die Kinder in dem naiven Glauben lassen . . ., daß dieser Götzendienst Abfall von früherer reiner Gotteserkenntnis ist.“

Ich meine, im Religionsunterricht ist die erste Forderung und die letzte Mahnung: Wahrheit! Nichts anderes!

4. **Hermann Pfeifer**, Der christliche Religionsunterricht im Lichte der modernen Theologie. Leipzig 1900, A. Hahn. 2,80 M., geb. 3,30 M.

Das Buch, das jedem Religionslehrer empfohlen werden kann, weist zuerst mit Freimut und erfreulichem Streben nach Wahrheit nach, daß es mit dem Religionsunterrichte nicht in bisheriger Weise so weiter gehen kann, wie bisher. Allenthalben erhebe sich der Ruf: „Los von Rom! Los von griechischen Spekulationen! Los vom Juden- und Pharisäertum! Vom Dogma zurück zur Bibel! Von der Gesamtbibel zurück zur Verkündigung Jesu! Vom Menschenwort zurück zum Gotteswort!“

In der folgenden Entwickelung und Darlegung dieser Gedanken werden die Grundzüge der Verkündigung Jesu und die Bedeutung Pauli für die Entwickelung des Christentums ausführlich besprochen. Mit den Ergebnissen bin ich im allgemeinen einverstanden, wenn auch im einzelnen mehr von einem Religionslehrer vorausgesetzt werden darf und manches einfacher hätte gesagt werden können. Zum Schluß wird die Katechismusfrage berührt, wobei der Verfasser sich auf den Standpunkt stellt, daß er den Katechismus beibehalten will. Er meint, dabei das System der Dogmatik aus dem Katechismus wegtragen zu können (pag. 236), übersieht aber, daß das unmöglich ist, weil Luther selbst im Interesse seiner Sakraments- und Rechtfertigungslehre diese Dogmatik beibehalten mußte. Wenn er sagt, wer Jesum recht kennt und weiß, der soll sich nicht von anderen führen lassen, so stimme ich ihm bei, füge aber hinzu: auch vom Katechismus nicht. Warum muß denn der Katechismus um jeden Preis gerettet werden? Der Verfasser geht doch bei der Auslegung des ersten Hauptstückes ganz über ihn hinaus, und was er von der Behandlung des zweiten Artikels sagt, klingt eigentümlich gewunden und gezwungen. Der Fehler des Verfassers liegt darin, daß er nicht konsequent ist, trotzdem die richtigen Gedanken allenthalben bei ihm durchklingen (pag. 246, 248, 252).

5. **Karl Gebler**, Sem.-Oberl., Zum Religionsunterricht im Schullehrerseminar. Gotha 1900, E. F. Thienemann. 80 Pf.

In der sehr anregenden Schrift erörtert der Verfasser zuerst, inwiefern der Seminarunterricht von dem Unterricht anderer Schulen, die ebenfalls sogenannte allgemeine Bildung vermitteln, verschieden ist, und zeigt dann an zwei Beispielen (Die Lehre von der heiligen Schrift, Der zweite Artikel), wie ohne Zwang im Religionsunterrichte des Seminars der Gedanke an den späteren Beruf des Zöglings zu einer tieferen Erfassung der im Fachunterrichte zu betrachtenden Wahrheit verwertet werden kann. Bei dem ersten Beispiele weist der Verfasser die Wichtigkeit gerade dieses Themas für den Seminarunterricht nach, da nämlich die Bibel die lauterste Urkunde der göttlichen Offenbarung sei, und führt dann aus, daß gerade an diesem Punkte die Ergebnisse der biblischen Wissenschaft verwertet werden müssen. Die Schule müsse den Riß zwischen der religiösen und der sogenannten bürgerlichen Gedankenwelt schließen; darum müsse besonders im Lehrerseminare die Ausbildung einer durch einheitliche Erziehung erweckten christlichen Persönlichkeit erzielt werden. Der Gedanke wird näher ausgeführt an dem Beispiel der Geschichte des Hauptmanns von Kapernaum.

Ich bin mit dem Verfasser ganz einverstanden, daß der Seminarist bekannt gemacht werden muß mit der kritischen Arbeit der heutigen Wissenschaft, um Leute zu erziehen, die Schale und Kern von einander zu scheiden wissen; aber ich gehe weiter, als der Verfasser. Die Aufgabe ist doch nicht bloß, die Herzen der Zöglinge für die „Autorität der Bibel zu gewinnen", sondern sie weiter zu der Erkenntnis zu führen, daß die Bindung des Gewissens an dies formale Prinzip der Reformation als an göttliche Autorität im Grunde dasselbe ist, was die Reformation bekämpfte: Bindung des Gewissens an menschliche Autorität. Die Aufgabe ist weiter, den angehenden Lehrern zu zeigen, daß die Reformation nicht ein abgeschlossenes Werk ist, sondern daß wir nur dann ihre treuen Jünger sind, wenn wir an der Bewegung, die das einst angefangene Werk ausbauen will, thätigen Anteil nehmen. Auch wir erkennen die

Bibel als Urkunde göttlicher Offenbarung an, aber nicht als die einzige. Viel kräftiger, viel tiefer, viel lauterer sprudelt der Quell der Gotteserkenntnis in unserem eigenen Leben, in der ganzen bunten Welt, die uns umgiebt, und wenn auch jene Urkunde uns vor allen hoch und teuer gilt, — mehr gilt doch als der Buchstabe der Geist, der lebendig macht.

Auch bei dem zweiten Beispiele, dem zweiten Artikel, stimme ich mit dem Verfasser nicht ganz überein. Die einzelnen positiven Aussagen des Apostolikums zu erklären, darf im Seminarunterrichte nicht die Hauptsache sein; diese dogmatischen Unterweisungen gehören der Kirche zu, nicht der Schule, die das Elementare, das allen Konfessionen Gemeinsame, den geschichtlichen Stoff zu liefern hat und für diese Arbeit im geschichtlichen Denken geschulte Lehrer von den Seminaren fordert. Bei aller Zartheit der Toleranz, die geübt werden muß, weil ja jeder Mensch sich in idealer Richtung auszuentwickeln das Recht hat und sich jede Religionsform mit Freiheit wählen kann, weil ferner jede irgendwie beschaffene positive Religion von unendlichem Werte ist, da sie dem Menschengemüte durch Belebung der Hoffnung in keiner Weise zu ersetzende Tröstungen darbietet und da sie ein unentbehrliches Hilfsmittel für die sittliche Erziehung ist, halte ich es für wesentlich, daß junge Leute mit dem Wesen aller Religion und aller Religionen bekannt gemacht werden, damit sie einsehen lernen, daß jede positive Religion eine notwendige Entwickelung war, von der aus wir immer wieder im Laufe der Zeit zu einer noch höheren gelangt sind, daß jede positive Religion deshalb ihren pädagogischen Wert hat, keine aber die absolute und letzte ist, und damit die angehenden Lehrer begeistert werden, selbst in diese Arbeit an ihrem bescheidenen Teil mit einzutreten.

Zum Beispiel, um nur einen Gedanken aus dem vorliegenden Buche herauszugreifen, wenn der Verfasser den Satz: „Jesus Christus, wahrhaftiger Gott und auch wahrhaftiger Mensch" etwa so erklärt: „Jesus hat menschliche und göttliche Gestalt in sich vereinigt, weil er die Kraft besaß, in der sich Gott zum Menschen herabläßt und der Mensch sich zu Gott erhebt, die Kraft der Liebe", so glaube ich, daß eine genetische Darstellung des theologischen, christologischen und anthropologischen Dogmas viel wichtiger wäre; und wenn für „Jesus ist Gott" der Ausdruck gesetzt wird: „Wir sind wahrhaftig durch ihn erlöst", so wäre meines Erachtens für das sittliche und religiöse Leben viel wichtiger die Untersuchung darüber, daß alle Unterscheidung von Gut und Böse auf der Thatsache beruht, daß Ideen den Menschen wertvoll sein können, daß die sittliche Beurteilung einer Person danach entschieden werden muß, wie sie sich von einer einheitlichen Idee bestimmen läßt, und daß Jesu Gesinnung für die ganze Folgezeit von grundlegender Bedeutung bei der Bildung solcher Ideale gewesen ist und noch ist.

Wenn ich somit nicht in allen Punkten mit dem Verfasser übereinstimme, so begrüße ich doch bei dem gegenwärtigen Stande des Volksschul- und Seminarwesens sein Büchlein aufs freudigste als einen Versuch, kritischem Denken und historischer Auffassung der Dinge zu ihrem Rechte zu verhelfen.

6. **Otto Zuck**, Hauptl., Lehrbuch für den gesamten Religionsunterricht auf der Oberstufe. 1. Teil: Das alte Testament. 6. Aufl. 472 S. Mit 2 Karten. Dresden 1900, G. Kühtmann. 4,40 M., geb. 4,90 M.

—— Der gesamte Religionsunterricht auf der Mittelstufe. 1. Teil: Der Religionsstoff für die Unterabteilung der Mittelstufe. 7. Aufl. 2. Teil: Der

Religionsstoff für die Unterabteilung der Mittelstufe. 7. Aufl. à 2,70 M., geb. à 3,20 M. Ebendas. 1900.

Die Anlage der Bücher ist im ganzen dieselbe. Die biblischen Geschichten werden so behandelt, daß zu jeder Geschichte eine Vorbereitung gegeben wird. Dann folgt die Geschichte selbst, und zwar die Textworte durch erläuternde Zusätze erweitert. Die Vertiefung führt weiter in die Geschichte ein, während die Verwertung den dogmatischen und ethischen Gehalt der Erzählung heraushebt und auf das Leben der Kinder anzuwenden sucht. „Die Arbeiten sind nicht rein katechetisch gehalten; sie bringen den Stoff zumeist in Form von Lehrgesprächen." Eingestreut sind Sprüche und Kirchenlieder, und als Zusatz für die Mittelstufe sind Katechismusstoffe gegeben.

Die Bücher haben viele Auflagen erlebt und müssen danach viel gebraucht werden. Doch läßt sich gegen die Behandlung sehr viel einwenden. Sie betrachtet z. B. die biblische Darstellung durchaus als Geschichte, wie bei der Schöpfung, dem Sündenfall, der Kaingeschichte 2c. und trägt dogmatische Vorstellungen in sie hinein. Sollte aber durch solches Verfahren, das die Notwendigkeit ignoriert, bei unserer modernen Weltbetrachtung mit der Autorität der religiösen Geschichtsüberlieferung eine Auseinandersetzung zu suchen, nicht das religiöse Leben schweren Schaden erleiden? „Wir müssen die Schule auf den Boden der modernen Geistesbildung stellen, dürfen aber unsere Schüler nicht jenen Kampf um die Ueberlieferung künstlich nacherleben lassen; gleichzeitig aber ist es nötig, daß wir schon in der Jugend in vielseitigster Weise den historischen Sinn erwecken, der in der zeitgeschichtlichen Darstellungsweise die religiösen Motive heraushört." (Otto, pag. 15.) In unserer Zeit, in der der orthodoxe Glaube thatsächlich theoretisch aufgelöst ist, kann doch wohl der Teufelglaube nicht mehr gehalten werden und dürfen Geschichten wie der Sündenfall nicht buchstäblich genommen werden. Zumal in Lehrerbildungsanstalten, für die das zuerst genannte Buch auch bestimmt ist, sind solche Bücher nicht zu gebrauchen. Doch soll anerkannt werden, daß vom Standpunkte des Verfassers aus die Bücher wohl zu verwenden sind.

7. **Pfeifer**, Rektor, Lernstoff des evangelisch-lutherischen Religionsunterrichtes. Sonderabdr. aus des Verfassers „Einrichtungs-, Lehr- und Stoffplan" 2c. 45 S. Gotha 1900, E. F. Thienemann. 40 Pf.

Das Büchlein soll nach dem Vorworte den Kindern der Bürgerschule zu Weißenfels als Aufgabenbuch dienen, ihnen auf den oberen und mittleren Stufen die Kenntnis im Gebrauche der heiligen Schrift wie die Bekanntschaft mit dem kirchlichen Gemeindegesangbuche aneignen und und so den Gebrauch eines besonderen, nur ablenkenden Spruch- und Liederbuches unnötig machen. Jenes größere Werk über die Einrichtung der Schule ist mir nicht bekannt, und ich kann daher nicht darüber urteilen, ob der Stoff für jene Schule angemessen ist; jedoch habe ich den Eindruck, als ob er ein wenig reichlich bemessen sei. Zum Beispiel werden im ersten Schuljahre 12 Geschichten, 14 Bibelsprüche und eine Reihe von Gebeten und Strophen aus dem Fibellesebuche als Lernstoff angegeben, und soll im sechsten Schuljahre die Geschichte der Apostel und das Wirken des heiligen Geistes in der Kirche Jesu erledigt werden.

8. H. **Brammer**, Sem.-Lehrer, Neue Bahnen für den Religionsunterricht. Einführung in die Reformbestrebungen der Gegenwart auf dem Gebiete des Religionsunterrichts. Braunschweig 1900, H. Wollermann. 3 M.

Das Buch zerfällt in zwei Teile. Der erste verspricht eine Ein-

führung in die Reformbestrebung der Gegenwart auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes der evangelischen Volksschule, der zweite bietet Lehrpläne und Lehrproben für diesen Unterrichtszweig. Der erste Teil gliedert sich in die Einführung in die neuen Probleme an der Hand der bedeutendsten litterarischen Erscheinungen, wobei der Verfasser seine Meinung zwar nicht einmischen will, es aber doch thut, und in Beurteilung der Probleme, die dann vorgeführt werden nach sachlichen, nicht geschichtlichen Gesichtspunkten; dabei giebt er erst den Stand des Problems und dann sein eigenes Urteil.

Die Arbeit ist gut gemeint, aber meines Erachtens gänzlich verfehlt und feste Meinung nicht begründend; denn der Verfasser beginnt mit Behauptungen, die nicht erwiesen werden, und glaubt die theologische Wissenschaft mit Unterschiebungen und Scheltworten abthun zu können. Für das Gesagte mag eine Stelle (pag. 117) die Kampfesweise des Verfassers charakterisieren: „Nur nebenbei sei zur Kennzeichnung der Methode dieser (vermessenen resp. hochmütigen) Kritik bemerkt, daß ihre Vertreter sich . . . gezwungen sehen, die meisten alttestamentlichen Schriftsteller zu frommen Betrügern zu machen und oft ein und denselben der vielen . . . Redaktoren, je nachdem die Konstruktion es erfordert, als einen scharfsinnigen, gewissenhaften Geschichtsschreiber oder als einen abgefeimten Geschichtsfälscher oder als einen Esel auftreten zu lassen. Man weiß fast nicht, ob man sich über diese Einfalt mehr wundern soll oder über die Unverfrorenheit, mit der die Herren Kritiker sich über das unantastbare Selbstzeugnis des Alten Testamentes betreffs seiner Entstehung (diese Stelle ist sehr bezeichnend!), die anerkannt gewissenhafte jüdische Tradition hierüber und das Zeugnis Jesu und seiner Jünger für dasselbe hinwegsetzen, ob die . . . . Leichtgläubigkeit, mit der sie sich einzelnen, mit der wahrhaftigen heiligen Schrift nicht in Einklang zu bringenden, von wenig glaubwürdigen Herrschern veranlaßten altägyptischen und assyrischen und babylonischen Inschriften als den gleichwohl glaubhafteren Quellen hingeben, oder über die Anmaßung, mit der sie Glauben für ihre alttestamentliche Geschichte und Litteratur erwarten."

9. Dr. **Reukauf**, Sem.-Oberl., u. **E. Heyn**, Oberl., Evangelischer Religionsunterricht, Grundlegung und Präparationen. Leipzig 1900, E. Wunderlich.

1. Band: Grundlegung von Dr. Reukauf. 1,60 M.

3. Band: Jesusgeschichten v. J. Hofmann, und Erzvätergeschichte v. W. Bittorf. 2 M.

4. Band: Urgeschichte, Moses- und Josuageschichte von G. Bauer. 3,20 M.

5. Band: Richtergeschichte von G. Bauer, und Königsgeschichte von Gerh. Gille. 3,60 M.

8. Band: Geschichte Jesu von E. Heyn. 4 M.

Das äußerst interessante und empfehlenswerte Werk versucht in seinem ersten Bande unter Benutzung der neuesten Fachlitteratur einen pädagogisch fest begründeten Bau zu entwerfen und dabei das Berechtigte der bestehenden Praxis mit den Gedanken der Herbart-Zillerschen Kulturstufentheorie zu versöhnen. Der zweite, noch nicht erschienene Band soll die psychologischen Grundlagen der Formalstufentheorie in ihrer Anwendung auf den Religionsunterricht und die Ausgestaltung des Unterrichtsverfahrens auf den verschiedenen Stufen des Volksschulunterrichtes darstellen. Die Reformvorschläge werden kurz etwa folgendermaßen zusammengefaßt:

1. Eine Erweiterung der religiösen Bildung über die Volksschulzeit hinaus möge ins Auge gefaßt werden.
2. Die Lehrpläne der Praxis mögen auch bei einfachen Verhältnissen durch die bisher ganz übersehenen oder doch nicht genügend berücksichtigten wertvollen Stoffe aus der Religionsgeschichte (Propheten, Geschichte Jesu, Apostel- und Kirchengeschichte) ergänzt werden, hinsichtlich der bisher benutzten Stoffe aber einer genauen Prüfung betreffs des Wertes der einzelnen Stoffe unterzogen werden.
3. Die „konzentrischen Kreise" mögen abgeschafft und ein zweimaliges Durchlaufen der Stoffe a) auf der kindlich-naiven, b) der historisch-überlegenden Stufe als Hauptprinzip der Lehrplanordnung zu Grunde gelegt werden. Dabei mögen insbesondere bei der zweiten Behandlung die Stoffe nach dem historisch-genetischen Gange geordnet werden.
4. Der Lehrplan möge durch Eingliederung und Angliederung des lehrhaften und des erbaulichen Stoffes sich zu einem einheitlichen, organischen ausgestalten.

Ob die Ueberzeugung richtig ist, daß die Herbartische Pädagogik bei der Eroberung der pädagogischen Welt durch die auf der Grundlage der religionsgeschichtlichen Forschungen der Neuzeit ruhende religiöse Ueberzeugung eine so große Rolle spielen wird, wie Dr. Reukauf meint, ist mir freilich fraglich.

Die folgenden Bände, die ausführliche Präparationen von verschiedenen Mitarbeitern enthalten, wollen zeigen, wie die Theorie in der Praxis Gestalt gewinnen kann. Sie umspannen das ganze Gebiet des Religionsunterrichts für einfache und gegliederte Volks- und Bürgerschulen, wollen aber auch dem Unterrichte in höheren Schulen (einschl. Seminare) dienen.

10. **Emil Martin**, Lehrer, Der Religionsunterricht in der Volksschule. Leipzig 1900, R. Voigtländers Verl. 154 S. 2 M., geb. 2,40 M.

Das Buch gliedert sich nach einer kurzen Bemerkung über die Bedeutung des Religionsunterrichtes in Methodische Grundzüge und in Wort- und Sacherklärungen; es folgen einige Wandtafelskizzen und Litteraturangaben für das weitere Studium. In den „methodischen Grundzügen" wird in einem geschichtlichen Rückblick die Bedeutung von Wiedemann, Kehr, Hempel, Staude und Kaftan auf Grund von Beispielen aus ihren Werken klar gelegt und werden zum weiteren Ausbau des Verfassers Gedanken und Lehrproben erörtert und in folgenden Grundsätzen niedergelegt:

1. Jesu Gestalt ist in den Vordergrund religiöser Unterweisung zu stellen.
2. Auch das Alte Testament ist zu verwerten.
3. Auf der Grundlage dieses geschichtlich-religiösen Stoffes erhebe sich die Behandlung von Katechismus, Spruch und Lied.
4. Bediene dich zunächst nur der gesprochenen Sprache!
5. Verwende so oft als möglich Karte oder Wandtafelskizze.
6. Laß dem religiösen Lehrstoffe natürliche Gliederung, einfache Erklärung, phantasievolle Ausgestaltung und zusammenhängende Darstellung zu teil werden!

11. **R. Heidrich**, Prof., Gymn.-Dir., Quellenbuch für den Religionsunterricht. 2. Teil. Evangelisches Kirchenbuch. Leipzig 1900, B. G. Teubner. 80 Pf.

Auf 57 Seiten bietet das sehr empfehlenswerte Büchlein in zwölf

Abschnitten eine Reihe von Quellen über Glauben, Gottesdienst, Bibel, Katechismus und Gesangbuch der evangelischen Kirche. Es wird als zweiter Teil bezeichnet, dem ein erster Teil mit Quellen über Luther und die Gründungsgeschichte der evangelischen Kirche folgen soll. Der „Sendbrief vom Dolmetschen" ist in der ursprünglichen Schreibart abgedruckt, fast alles andere aber, da es hier hauptsächlich auf den Inhalt, nicht auf den Ausdruck ankommt, in modernisierter Form dargeboten.

12. **Gustav Heyser**, Schulgebete. Eine Anregung zur Pflege des Gebets in der Schule. Halle 1900, Ed. Anton. 1,20 M.

Das Buch enthält 625 Gebete, teils für den Lehrer, teils für die Kinder; die für den Lehrer bestimmten sind freie Gebete oder Liederverse. — Ich halte Schulgebete auch für notwendig, nur muß meines Erachtens in ihrem Gebrauch außerordentlich Maß gehalten werden. Wie das gemeinsame Gebet überhaupt, so ist auch das Schulgebet kräftiger Ausdruck und Förderungsmittel der Einigkeit im Geist. Sein Inhalt ist Einigung unseres Willens mit dem göttlichen, unsere Erhebung zur Gottheit; eben darum hat seine Form nur Bedeutung als Erscheinung der Gesinnung, ist vollends die dogmatische Form der Vorstellung für das Gebet von völlig untergeordneter Bedeutung. Ja, allzu stark dogmatisch ausgeprägte Gebetformen fallen der Gefahr anheim, die der Verfasser zu vermeiden sucht, daß das Gebet nämlich den Kindern zur Phrase wird und sie zur Gedankenlosigkeit verführt. Man vergleiche dazu Gebet 368: „. . . Laß uns der Sünde absterben. Wir haben gelobt, abzusagen dem Teufel, seinem Wesen und Werk; abzusagen der Pracht und Eitelkeit der Welt, allen sündlichen Lüsten des Fleisches."

II. Zur Glaubens- und Sittenlehre und zur Katechismus-Erklärung.

1. **Theodor Hardeland**, Pastor, Leitfaden zu Luthers kleinem Katechismus. 60 S. Berlin 1900, Reuther & Reichard. Geb. 40 Pf.

Das Buch ist nach dem Vorwort für die Hand des Schülers bestimmt. Es giebt zuerst den Text des Katechismus nebst Erklärung, dann den Leitfaden selbst vom streng konfessionellen Standpunkte aus. Auffallend ist mir die große Zahl der Bibelsprüche, von denen allerdings der Verfasser meint, daß sie von den Katechumenen im Laufe des Schul- und Kirchenkatechumenats angeeignet werden müßten; z. B. stehen allein beim ersten Gebot 30 Sprüche in 40 Bibelversen. Allgemeine Zustimmung wird hierfür der Verfasser ebenso wenig finden wie für seine Meinung, daß Luthers Katechismus ein kurzer Auszug aus der heiligen Schrift sei, und daß Luthers Erklärung im allgemeinen dem kindlichen Verständnis so angemessen sei, daß sie kaum einer weiteren Erklärung bedürfe.

2. **G. Heimerdinger**, Sem.-Lehrer, Präparationen für den Katechismusunterricht auf der Oberstufe der evangelischen Volksschule. 300 S. Altenburg 1901, St. Geibel. 3,60 M.

Der Verfasser thut sein Bestes, den Bekenntnistext des Katechismus den Kindern zum Verständnis zu bringen; aber damit werden die Kinder nicht in die „Auen der Religion" geführt, sondern in der Theologie geschult. Er hat ganz recht mit dem Satze, daß das Kind es empfinden

soll: Wir Christen sind durch unseren Glauben selige Menschen. (pag. VII.) Allein mit der Frage: Was ist denn der Glaube? kommen wir sofort wieder auf einen unüberbrückbaren Gegensatz. Nach dem Verfasser ist er ein Fürwahrhalten, nämlich des Bekenntnisses, und ein Vertrauen; aber dem gegenüber ist doch mit Paulsen zu betonen: Die Religion fordert nicht zu denken, was nicht gedacht werden kann, sondern zu glauben, was dem Gemüte, dem Willen entspricht und dem Denken nicht widerspricht. Für den Gläubigen in des Verfassers Sinne ist das Buch wohl zu gebrauchen; es bietet manchen guten Gedanken.

3. **Th. Zeibig** u. **L. Hanicke**, Präparationen zu Luthers kleinem Katechismus in fortlaufendem Gedankengange. III. Gebet und Sakrament. 79 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 1,50 M.

Auf ähnlichem Standpunkte, wie das vorige Buch stehend, unterscheidet sich diese Schrift doch wesentlich dadurch von jenem, daß das einseitig Konfessionelle weniger betont wird und dadurch das Buch für einen größeren Kreis an Brauchbarkeit gewinnt. Als Form ist die akramatische gewählt und meines Erachtens geschickt behandelt. Das Vorwort betont mit Nachdruck, daß versucht werde, den Zusammenhang stets herzustellen, und zwar mehr als den äußeren Zusammenhang die innere Verknüpfung. Das geschieht auch, allerdings nicht immer mit Glück, wenn z. B. der Zusammenhang der drei ersten Hauptstücke darin gesucht wird, daß im ersten Gott zum Menschen, im zweiten der Mensch zum Menschen und im dritten der Mensch zu Gott rede. Auch sonst sind mancherlei Sonderbarkeiten untergelaufen, so wenn das Vater-Unser als Reichsgebet, etwa vergleichbar mit der Nationalhymne, bezeichnet wird, oder etwa der Passus über die Textesworte: „Führe uns nicht in Versuchung."

4. Dr. **R. Hempel**, weil. Bezirksschulinsp., Zum Katechismus-Unterrichte. 4. Aufl. 187 S. Leipzig 1900, Fr. Brandstetter. 1,80 M., geb. 2,25 M.

Die Arbeit verfolgt nicht den Zweck, die Zahl der Katechismusauslegungen zu vermehren, sondern den Lehrer zu kritischer Betrachtung der Hilfsmittel und zu sorgfältiger Auswahl dessen, was sie bieten, anzuregen, ferner auf diejenigen Punkte hinzuweisen, in denen der religiöse Lehrstoff beschränkt werden muß; endlich liegt dem Verfasser daran, im einzelnen auf die sittlichen Anregungen, mit welchen der Religionsunterricht Herz und Gewissen ergreifen soll, aufmerksam zu machen.

Trotzdem ist dem Verfasser der Vorwurf gemacht, daß sein Buch Eulen nach Athen trage, indem es die zahlreichen Katechismusauslegungen um eine Nummer vermehre, und ich kann nicht verhehlen, daß ich eine ähnliche Empfindung bei der Lektüre gehabt habe. Der Standpunkt des Verfassers ist der konfessionelle.

5. Dr. **R. Staude**, Schulr. u. Sem.-Dir., Der Katechismusunterricht. Präparationen. I. Das erste Hauptstück. 163 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 2,50 M.

Daß der Katechismusunterricht eigentlich nicht Sache der Volksschule, sondern der kirchlichen Unterweisung ist, geht auch aus dem Vorworte dieser Schrift hervor, wenn auch der Gedanke nur hypothetisch auftritt. Das Buch will nicht Musterpräparationen bieten in dem Sinne, daß sie ihrem Wortlaute nach dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden könnten, sondern sie wollen eine Gedankensammlung für die eigene Präparation des Lehrers sein. Des Verfassers Standpunkt ist der konfessionelle: Er meint, daß die drei ersten Hauptstücke das enthalten, was

alle Christen unbedingt wissen und üben müssen, daß man ohne sie nicht ein christliches Leben führen kann, und daß das erste Hauptstück „aufs kürzeste und bündigste uns sagt, wie ein Christ in dieser Welt wandeln soll, was er zu thun und zu lassen, zu denken und zu begehren, als böse und gut zu beurteilen hat“.

6. **R. Heidrich**, Prof., Gymn.-Dir., Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. 3. Teil: Glaubens- und Sittenlehre. Berlin 1900, J. J. Heines Verl. 7 M.

Das Buch möchte als ein Hilfsmittel für den Unterricht von allen denen anerkannt werden, die im Sinne der bibelgläubigen Theologie in den Reformatoren ihre Führer zu Christus erkennen, auch wenn sie sich nicht mehr auf den Buchstaben der alten Dogmatik verpflichten lassen. Allein der Religionsunterricht hat es doch mit Gott zu thun, und Christus kommt doch nur in dieser Beziehung in Betracht — ein Gedanke, den freilich der Verfasser nach seinen Auseinandersetzungen über die Person Christi nicht zugeben würde.

Das Buch will ferner die Schüler zu Jüngern Jesu Christi, zu gläubigen Hörern des Wortes Gottes in der heiligen Schrift machen. „Zu Jüngern Jesu“ heißt doch nur zu „Vertretern seiner Gesinnung“. Aber der Verfasser meint mehr damit, wie auch mit dem Ausdruck „gläubige Hörer“. Er sagt pag. IV: „Wie dankbar ist ein von Zweifeln geplagter Schüler, wenn er etwas Licht gewinnt. Hier gilt es, den glimmenden Docht nicht auszulöschen und den nicht zu verdammen, der nicht alles glauben will.“ Es handelt sich doch nicht darum, zum Glauben, d. i. in diesem Zusammenhange doch Bekenntnis irgend einer positiven Auffassung, zu führen, — das ist Sache der Kirche —, sondern um Wahrheit, Weckung und Belebung des religiösen Interesses; das geschieht, da das Christentum eine geschichtliche Religion ist, vor allem durch g e s c h i c h t l i c h e Unterweisung. So wenig ich mit der Tendenz des Buches einverstanden bin, so sehr erkenne ich die Sorgfalt der Arbeit und das tiefe religiöse Interesse durchaus an.

Das Buch gliedert sich nach einer Einleitung über die Entwickelung der christlichen Glaubenslehre, für welche es drei Stunden ansetzt, in fünf Abschnitte, die sich im allgemeinen bezeichnen lassen als Auseinandersetzungen über die theologischen Loci Theologie, Anthropologie, Christologie, Soteriologie, Eschatologie. Zum Schlusse wird die Augsburgische Konfession abgedruckt und in „Zusammenfassungen“ erläutert.

7. Lic. th. **Ph. Bachmann**, Gymn.-Prof., Die Augsburgische Konfession für den Gebrauch an Mittelschulen erläutert. 90 S. Leipzig 1900, A. Deichertsche Verlagsbuchhdlg. 1,25 M.

Der Text des Bekenntnisses ist unverkürzt nach dem Concordienbuche gegeben. Die Erklärung verfolgt nach dem Vorwort vor allem das Ziel, das zusammenzufassen, was aus der methodischen Besprechung der Artikel als lehrhaftes Ergebnis gewonnen werden und dem Schüler innerlich gesichert bleiben könnte. Sie will auf alles verzichten, was nur dogmatisch und historisch interessant wäre, dagegen das hervorheben, was religiös und für die Gegenwart von Bedeutung ist, da ja die Behandlung nicht bloß den Zweck habe, das konfessionelle Bewußtsein zu stärken, sondern den noch höheren, im Verständnis der christlichen Wahrheit überhaupt und in der Liebe zu ihr zu fördern. Diese Gedanken sind sehr sympathisch. Doch wird in dem Buche selbst manches als christliche W a h r h e i t ausgegeben, was nicht den Anspruch auf diesen

Titel erheben darf und kaum dem Schüler innerlich gesichert bleiben kann. Zum Beispiel werden alle Anschauungen, die nicht mit dem Dogma von der Trinität übereinstimmen, ohne weiteres als irrige Anschauung von der Gottheit bezeichnet; so soll Christus nicht natürlich, sondern durch Wirkung des heiligen Geistes geboren sein, und der Tod nicht ein natürliches „Uebel", sondern Sündenstrafe sein. Der Verfasser bedenkt hierbei nicht, daß, um den Gedanken rein religiös zu wenden, wenn der Tod aus dem Leben genommen ist, dem Leben das Mark, der Ernst, das Auskaufen der Zeit, das emsige Wirken, das Ziel und die Bereitung darauf genommen ist. Das Buch betrachtet eben die Reformation des 16. Jahrhunderts als ein fertiges, abgeschlossenes Werk und erkennt den Ausbau des damals erst angefangenen Werkes nicht als notwendig, ja, nicht einmal als berechtigt an.

8. **E. Meinke**, Reg.- u. Schulrat, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Lehrer- und Lehrerinnenseminarien. 5. Teil: Heilslehre der heiligen Schrift. 2. Aufl. 154 S. Berlin 1900, Reuther & Reichard. 1,40 M.

Das Buch giebt nach einer kurzen Einleitung, die die Begriffe Religion, Offenbarung und Glaube erläutert und die Bekenntnisschriften aufzählt, eine eingehende Darstellung des lutherischen Bekenntnisses nach der Anordnung des Apostolikums in streng positiver Auffassung. Im Anhange werden der kleine Katechismus Luthers und die Konfession abgedruckt und die wichtigsten Unterscheidungslehren der katholischen und der evangelischen Kirchen dargestellt.

Wenn es in der Natur der Sache begründet ist, daß die Volksschule nichts mit der Konfession zu thun hat, sondern nur das allgemein Geschichtliche den Kindern zu vermitteln hat, so ist die Forderung auch für die Seminare, die zum Unterricht in der Volksschule erziehen sollen, zu erheben, daß der konfessionelle Charakter des Religionsunterrichts diesen Unterrichtsanstalten fern bleibe. Sie müssen ihre Zöglinge mit den nötigen geschichtlichen Kenntnissen ausrüsten zur Erteilung ihres Unterrichts und zur Gewinnung eines eigenen Urteils, wobei ihnen die Kirche nach dem Stand ihres Wissens und den Bedürfnissen ihres Herzens zu Hilfe kommen mag. Geht man aber davon aus, daß nach den bestehenden Gesetzen die Schule konfessionell ist und man damit zu rechnen hat, so darf doch der Religionsunterricht nicht so beschaffen sein, daß er das religiöse Bekenntnis als eine ein für allemal fertige Wahrheit den Seminaristen bietet.

Vielmehr müßten im Unterricht die Fragen ausgeführt werden: Welche religiöse Wahrheit steckt im Bekenntnis? Wie würden wir sie jetzt ausdrücken? Das schließt pietät- und taktlose Intoleranz gänzlich aus, giebt andererseits Leben und religiöses Interesse. Mehr noch als bei der Volksschule liegt beim Seminar die Gefahr nahe, daß das an geschichtliche Auffassung gewöhnte Denken sich nicht in der Welt des kirchlichen Bekenntnisses zurecht zu finden vermag. Darum muß gezeigt werden, daß es nicht darauf ankommt, welche Meinung über Jesum man hat, sondern auf die Gesinnung, ebenso wie beim Luthertum, auf das hier nach dem vorliegenden Buche exemplifiziert werden mag, es nicht auf die Lehre Luthers ankommt, sondern auf die Grundsätze, die ihn zum Reformator machten. Dann wird, wenn die Aufgabe des Religionsunterrichtes nicht mehr in der Ergründung und Begründung des Bekenntnisses gesucht wird, man auch mehr geschichtlichen Strömungen

gerecht, wie z. B. dem Rationalismus, der doch wenigstens das Verdienst hat, gegen die verhängnisvolle Unterordnung der angeblich verdorbenen menschlichen Vernunft unter die Bibel reagiert zu haben; dann wird man nicht mehr die Hierarchie der Engel und den persönlichen Teufel als notwendige Glaubensartikel ansehen und in einem Lehrerseminare nicht mehr die Frage aufwerfen wollen: „Wer das Innewohnen Gottes in einem Menschen, wer die Auferstehung des Herrn für eine Unmöglichkeit hält, was bleibt dem an Christo noch übrig?" (pag. 42.)

9. D. **Willibald Beyschlag**, Christenlehre, auf Grund des kleinen lutherischen Katechismus. Hilfsbuch zur Erteilung des Konfirmandenunterrichts und zum Selbstunterricht von Erwachsenen. 222 S. Halle 1900, E. Strien. 3,50 M.

Das Buch ist, wie das Vorwort sagt, hervorgewachsen aus des Verfassers 40jähriger Leitung des katechetischen Seminars. Er hat in diesem Amte „die Wahrnehmung gemacht, daß junge Theologen, welche drei Jahre studiert hatten, in ihren katechetischen Versuchen mit Vorstellungen hantierten, welche mit den einfachsten Thatsachen unseres Weltwissens in so heillosem Widerspruche standen, daß es jedem einigermaßen gewiegten Sozialdemokraten ein Kinderspiel sein mußte, sie dem aus der Schule Entlassenen als gänzlich unvollziehbar nachzuweisen und denselben so an allen Grundlagen des Christentums irre zu machen". — Aber auch mit dem Unterrichte der im Amte Stehenden ist der Verfasser nicht einverstanden: „Daß der Religions- und Konfirmandenunterricht in unserer Zeit weit und breit nach der Methode gegeben wird: ‚Wo die Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein,' das halte ich für einen der tiefsten Mißstände der Gegenwart und mache die Aufrechterhaltung dieser Methode für die Entkirchlichung unseres Volkes und die Hilflosigkeit auch der besser Gesinnten gegenüber den irreligiösen Zeitgeistern in hohem Grade mit verantwortlich." Der Abgrund, der in unserer Zeit zwischen allgemeiner Bildung und religiöser Erkenntnis und Ueberzeugung gähnt, kann nach des Verfassers Meinung nicht dadurch überbrückt werden, daß man einfach auf den Lutherschen Katechismus zurückgeht, denn „dasjenige Maß von christlicher Erkenntnis, welches Luther in den Anfangszeiten der Reformation seinem Volke zumuten konnte, genügt heute nicht mehr. Wir sind eben, beide klein und groß, aus den damaligen Kinderschuhen herausgewachsen, und wesentlich andere religiöse Fragen, als sie das 16. Jahrhundert erfüllten, bewegen heute die Welt". Aber auch das völlige Losmachen von jener „unzureichenden" Grundlage des Religionsunterrichtes hält er nicht für richtig, weil nach seiner Ansicht „das jugendliche Erkennen aus gedächtnismäßigem Lernen herauswächst". Vielmehr müsse Altes und Neues kombiniert und unsere heutige religiöse Erkenntnis auf dem Grunde des alten Katechismus aufgebaut werden. — Der Stoff wird nun so angeordnet, daß nach einer kurzen Einleitung mit dem ersten Artikel begonnen wird, an den sich die Gesetzgebung anschließt; daraus wird die Erkenntnis der Sünde gewonnen, die zur Erlösung hinüberführt. Im zweiten Artikel wird dann zwischen „Namen und Tod Jesu das Gebet des Herrn eingeschaltet". Im dritten Artikel führt die Lehre vom heiligen Geiste, der „durchs Evangelium beruft", naturgemäß zum Worte Gottes; an dieses schließen die Sakramente und an diese wieder die Lehre von der auf Wort und Sakrament ruhenden Kirche sich an. Die Idee der Kirche endlich, sowie der Artikel von der Sündenvergebung

bieten erwünschte Gelegenheit, „die Hauptgegensätze des evangelischen und römisch-katholischen Bekenntnisses zu erörtern, wie es heutzutage Bedürfnis ist“. —

Der Verfasser erkennt also die Not des Religionsunterrichtes an und giebt im Prinzip zu, daß über Luther hinausgegangen werden muß, wenn die Zustände gesunden sollen. Freilich wird dieses gesunde Prinzip nicht durchgeführt, sondern im Grunde ist der Standpunkt der konfessionelle, und die Vorstellungen, die als Lösungen der Fragen ausgegeben werden, stehen nach wie vor „mit den einfachsten Thatsachen unseres Weltwissens in heillosem Widerspruch“. Zum Beispiel dürften folgende Sätze auch bei denen, die nicht gewiegte Sozialdemokraten sind oder nicht spöttisch die ernstesten Fragen des Lebens betrachten, erheblichem Zweifel begegnen, der durch einfaches Behaupten nicht gelöst wird: „Jener übersinnliche Himmel, als die Quelle alles Guten und Vollkommenen, das auf die Erde herabkommt, ist uns Glaubensgegenstand.“ — „Jesus stellt nur die Thatsache fest, welche kein Unbefangener leugnen kann, daß es in der Welt eine gottwidrige Macht giebt, — nicht bloß im Bereiche des menschlichen Herzens und Handelns, sondern auch im Bereiche des Naturlebens, eben das Uebel.“ — „Es giebt Religionen, welche die Völker sich selbst erdichtet haben, und solche, welche Gott gestiftet hat, indem er sich offenbarte. . . . Die von Gott gestifteten Religionen sind die alttestamentliche oder israelitische und die neutestamentliche oder christliche, — jene die Vorstufe zu dieser.“ — „Da die Auferstehung neuerdings seitens des wunderscheuen Zeitgeistes Gegenstand mannigfacher Anzweiflung geworden ist, so empfiehlt es sich, zunächst ihre geschichtliche Glaubwürdigkeit sich zu vergegenwärtigen. Das durch den Apostel Paulus vermittelte Zeugnis des Petrus und der Urapostel, daß sie am dritten Tage den Gekreuzigten lebendig gesehen, 1. Kor. 15. 3, ist unanfechtbar.“ — Allein in demselben Kapitel stellt doch Paulus diese Christus-Erscheinung mit seiner „Offenbarung in mir“, Gal. 1, 12 u. ff., auf eine Linie, und daß diese Offenbarung nicht eine Vision ist, dürfte wenigstens nicht durch die Bemerkung erwiesen werden können: „Diese Hypothese mutet uns die frivole Vorstellung zu, Gott habe das Größte, was er in der Weltgeschichte gethan, die Stiftung seines Reiches, mittelst einer Illusion, einer Täuschung fertig gebracht.“ Nach meinem Gefühl giebt es weder Großes, noch Kleines in der Welt, sondern alles wird entweder groß oder klein genannt von ganz bestimmten menschlichen Gesichtspunkten aus. Eine Lösung der Frage finde ich in Kombinationsversuchen nicht, sondern es wird wohl heißen: Entweder — oder, hie Freund — hie Feind des Katechismus als Lehrbuch des christlichen Glaubens.

10. Lic. theol. **Richard Locke**, Pfarrer, Gottes Wort und Luthers Lehr'. Eine neue, kurzgef., zusammenhängende und praktische Auslegung des Kleinen Katechismus D. M. Luthers. 191 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. 2 M.

Der Verfasser nennt seine Katechismusauslegung neu, weil sie in mehrfacher Hinsicht eine Auslegungsweise zeige, die von den bisherigen Methoden der Auslegung abweiche, kurz gefaßt, weil sie sich auf das Notwendigste beschränke, zusammenhängend, weil sie den inneren Zusammenhang des Katechismusstoffes zum Ausdruck bringe, und endlich praktisch.

Der Standpunkt des Verfassers ist der alte, streng konfessionell lutherische; er versteht unter Glauben ein „Fürwahrhalten“ alles des im

Apostolikum Gesagten (pag. 74), er meint, daß „allein Gottes heiliges Wort den Weg zur Seligkeit und Gottseligkeit zeige“, er hält an dem Amt der Schlüssel in dem Sinne fest, als ob Gott durch den Beichtiger rede (pag. 186), nicht etwa, als ob die Gemeinde durch ihr ordnungsmäßiges Organ Seelsorge und Kirchenzucht ausübe. Ob das Buch praktisch ist, will mir zweifelhaft erscheinen; im einzelnen nicht: zum Beispiel ich glaube nicht, daß „das andere Götter neben mir haben“ praktisch illustriert wird durch die Erzählung von der Mutter, die ihr einziges Kind verliert und sich nicht trösten lassen will; im ganzen nicht: ich glaube nicht, daß durch solch einen Unterricht das Interesse an der Religion geweckt und wachgehalten werden kann. Die Vorstellungen, in welche gefaßt der Glaube an Christum den Kindern entgegengebracht wird, paßt zu wenig zusammen mit denjenigen, in welchen sie sich mit ihrem ganzen übrigen Denken bewegen; allenthalben finden sie Sätze, die völlig außerhalb der Bahnen ihrer sonstigen Gedankenwelt liegen, die mit den Vorstellungen und Ueberzeugungen in Widerspruch stehen, die ihnen sonst auf den übrigen Gebieten ihres Geisteslebens geläufig sind und an deren Verlässigkeit ihnen nie ein Zweifel gekommen ist.

11. **O. Pfennigsdorf.** Der christliche Glaube und das Gebet des Herrn. Jungen Christen für das Leben dargeboten. Zur Erinnerung an die Konfirmandenzeit und den Tag der Konfirmation. 62 S. Dessau 1900, Buchhdlg. des Evang. Vereinshauses. 40 Pf., geb. 1 M.

Es ist mir unbekannt, wer und was Herr Pfennigsdorf ist; sein Buch aber ist meines Erachtens in hohem Grade ungeeignet, dem Zwecke zu dienen, den es verfolgt, nämlich den jungen Christen auszurüsten mit Waffen des Geistes für alle Lagen und Fragen des Lebens; denn es ist erfüllt von einem so einseitigen, fanatischen, engherzigen und lieblosen Geiste, daß man sich mit Erstaunen fragt, wie es möglich ist, daß in unserer Zeit noch solche Bücher gedruckt werden können. Es ist, als ob der Verfasser gar keine Ahnung davon hat, daß man allen, auch den religiösen Erscheinungen irgendwie historisch gerecht werden muß, und daß man nicht jeden, der eine andere Meinung vertritt, ohne weiteres als ungläubig verketzern und verlästern darf. Dazu gehört freilich ein klarer Blick, ein warmes Herz und auch einiges Wissen. Ob der Verfasser das besitzt, darüber sind einige aufs Geratewohl herausgegriffene Stellen Auskunft zu geben wohl geeignet: „Die ganze katholische Kirche ist mit ihrem Bilder-, Heiligen- und Reliquiendienst geradezu eine Kultusstätte des Aberglaubens in christlichen Formen.“ (pag. 15.) — „Viele leugnen in unseren Tagen den allmächtigen, lebendigen, persönlichen Gott und Vater in Jesu Christo . . . . . Die Anhänger dieser ungläubigen Weltanschauung nennt man Materialisten, weil sie alles Dasein auf die Materie zurückführen, oder Atheisten, weil sie Gott als den allweisen, allmächtigen Urheber der Welt leugnen.“ (pag. 16.) — „Wir Christen rühmen uns, durch die Offenbarung Gottes aufgeklärt zu sein über den Ursprung der Welt, des Menschen, über sein Schicksal, über das Geheimnis des Todes, über Sünde und Gnade, ewiges Leben. . . . . . Die Bibel ist ein gottmenschliches Buch. Ihre menschliche Seite liegt offenbar vor jedermanns Auge, ihre göttliche ist dem Ungläubigen verborgen.“ (pag. 17.) — „Die eigentlichen Ursachen, welche dem modernen Unglauben zu Grunde liegen, sind folgende: Erstens unbußfertiger Sinn, Trägheit des Fleisches, böses Gewissen. Zweitens Ueberschätzung menschlichen Wissens und Erkennens, geistiger Dünkel, hochmütige Ueberhebung des Menschengeistes. Es ist die be-

sondere Gefahr einer gesteigerten Kultur, wo die Gelehrten gern ihre eigene Weisheit über die christliche Gottesoffenbarung stellen. . . . . Das ganze Unheil und Verderben dieser ungläubigen Lebensanschauung der modernen Gottesleugner zeigt sich in den bösen Früchten ihrer Gesinnung und ihres Lebens . . . diese ungläubige Lebensanschauung zeigt auch darin oft ihre Ohnmacht und ihre Unwahrheit, daß sie viele ihrer Anhänger in Not und Unglück ohne jeden Halt läßt, oft in die Verzweiflung und in den Selbstmord treibt." (pag. 18 und 19.) — „Die Auferstehung Jesu Christi ist die bestbeglaubigte Thatsache der Weltgeschichte." (pag. 38.) — Geschmacklosigkeiten, wie: „Der Sarg entspricht der Arche Noahs", kommen bei solchen Gedanken kaum noch in Betracht.

12. **Karl Stallmann**, Die zehn Gebote in katechetischen Entwürfen und Katechesen mit 10 anschaulichen Tabellen. 168 S. Heidelberg 1901, in Kommission beim Evangel. Verl. 1,80 M.

Die zehn Gebote fassen nicht alles in sich, was in unseren heutigen und in unseren abendländischen Verhältnissen zu erfüllen oder zu vermeiden oder zu unterlassen ist; z. B. sprechen sie nicht von der Arbeit, ja, sie stehen mit Geschichten zusammen, die die Arbeit als Fluch ansehen, noch fassen sie die Sünde an ihrer tiefsten Wurzel, der Selbstsucht. Allein sie enthalten doch die ersten und obersten Pflichten, die Grundlinien aller Sittlichkeit, und so mögen die zehn Gebote in der Schule ihren Platz bei der Besprechung der biblischen Geschichte, nicht als Katechismusstoff, behaupten. Denn der Katechismus gehört nicht in die Volksschule. Diese hat sich auf die Elemente der religiösen Bildung des ganzen christlichen Volkes zu beschränken durch Unterweisung in der Geschichte alten und neuen Testaments als der interkonfessionellen Grundlage allen Christentums, während die Kirche, die in und zum konfessionellen Glauben erzieht, nach ihrem Katechismus den kirchlichen Glaubensunterricht erteilen mag. Für die schulmäßige Behandlung der zehn Gebote giebt das vorliegende Buch manchen trefflichen Gedanken, doch will mir scheinen, daß der Verfasser zu sehr auf den Verstand und verstandesmäßige Aneignung Gewicht legt. Der Religionsunterricht will doch vor allem auf das Gemüt und so auf den Willen wirken, will persönliche Frömmigkeit bewirken, d. h. das Streben nach Selbstlosigkeit, die Allliebe, aus der das sittliche Handeln entspringt. Das kann er nicht, wenn er die Gedanken der zehn Gebote vorzugsweise als zu lernende Gebote oder Verbote faßt, und aus diesem Grunde will mir das stete Anschreiben und wollen mir die Tabellen nicht gefallen; durch Auswendiglernen von Tabellen schafft man das eine nicht, das not thut. Das führt wieder auf die historische Betrachtung der zehn Gebote: Sie müssen auf der Oberstufe erkannt werden als das israelitisch-jüdische Ideal, als Ergebnis einer langen Entwickelungsreihe, das dann durch Jesus, den Erfüller des Gesetzes in der That und Wahrheit, der auf die Gesinnung das Hauptgewicht legte, vervollkommnet wurde. Das giebt meines Erachtens den rechten geschichtlichen Hintergrund, nicht aber thun dies die Ereignisse beim Auszug aus Aegypten und die Naturschönheit des Sinai, wie der Verfasser meint.

13. **Ernst Loose**, Das Gesetz oder die heiligen zehn Gebote in ausgeführten Lektionen für die Hand evangel. Seminaristen und junger Lehrer. Im „Kehrschen Sinne" bearb. 42 S. Wiesbaden 1900, O. Nemnich. 60 Pf., geb. 1 M.

Auch dieses Buch giebt manchen guten Gedanken für die Vorberei-

tung zu der Behandlung der zehn Gebote. Der Verfasser nennt das Buch auf dem Titelblatt: im Kehrschen Sinne bearbeitet, und in der That ist es im wesentlichen eine systematisierende Verarbeitung und Durchführung der Gedanken Kehrs in seiner Behandlung der zehn Gebote in dem Religionsunterrichte der Volksschule. Damit ist ohne weiteres gesagt, daß manche treffliche Handreichung für die Vorbereitung zu dem Unterrichte in den zehn Geboten in dem Buche gegeben ist, doch will es mir zweifelhaft erscheinen, ob durch diese Darbietung das Ziel erreicht wird, das der Verfasser im Vorwort sich steckt, nämlich das Gemüt religiös zu bilden und den Charakter so zu festigen, daß die Kinder an der Hand der Gebote immer den richtigen, allein seligmachenden Weg durchs irdische Leben zum ewigen Leben finden. Vergleiche dazu den Anfang: „Bibel = Gottes Wort, heilige Schrift. Warum? . . . vom heiligen Geist eingegeben rc. rc.“ — — „Was für eine Stunde haben wir jetzt nach dem Lektionsplane? (Religion.) Wen lernen wir immer näher kennen und wollen ihm dienen? Was heißt demnach Religion? (Gotteserkenntnis — Gottesdienst.)“ — — „Welcher ägyptische König, so hören wir in der biblischen Geschichte, wollte dies nicht anerkennen? (Pharao.) Wie fragte er deshalb Moses und Aaron? (Wer ist der Herr rc.) Was sandte ihm Gott da? Was besitzt Gott demnach über die ganze Erde?“ — — „Wann sind wir sein Eigentum geworden? (Durch die Taufe.) Die Taufe ist ein Bund. Wann wird mit euch der Bund erneuert? (Konfirmation.) — Was ist deshalb Sonntags unsere Pflicht? (Kirche zu gehen.)“ — —

Man sieht, daß Gedankengang wie Frageform durchaus nicht einwandfrei sind.

14. **J. Schröder**, Hilfsbüchlein zum kleinen Katechismus, zunächst der Diöcese Paderborn. 2. Aufl. Paderborn 1900, Junfermannsche Buchhdlg. 2,25 M., geb. 2,75 M.

Das Buch ist für das zweite, dritte und vierte Schuljahr bestimmt. Es ist disponiert: 1. Gebete und Lehrstücke, 2. Einleitung, 3. Erstes Hauptstück (Glaube), 4. Zweites Hauptstück (Gebote Gottes und der Kirche), 5. Drittes Hauptstück (Gnade, Sakramente, Gebete). Nach dem Vorwort soll das Lehrstück dargeboten, besprochen, vorgelesen, nachgelesen und dann memoriert werden.

III. Zur Biblischen Geschichte.

1. **G. Korn**, Die Reisen Jesu. Schulwandkarte. Gera 1900, Th. Hofmann. 2,40 M., auf Leinw. m. Stäben 5,20 M.

Die Karte ist sehr übersichtlich, leidet aber an dem Umstande, daß sie das vierte Evangelium als Geschichtsquelle verwertet, während auf der Stufe, auf welcher eine solche Karte mit Nutzen gebraucht werden könnte, der Gedanke klar gestellt werden müßte, daß das vierte Evangelium nicht Geschichte ist, sondern, um einen Ausdruck von Seminardirektor Otto zu gebrauchen, daß seine Erzählungen zu betrachten sind als Gleichnisse, zu welchen die ersten Christen die Ueberlieferung auf Grund innerer Erfahrungen umgestaltet haben. Da auf die Darstellung der Reisewege Jesu das Hauptgewicht gelegt ist, sind die geographischen Verhältnisse des Landes, besonders die Gebirge, sehr nebensächlich behandelt, wohl um die Uebersichtlichkeit nicht zu gefährden.

2. **Chr. v. Schmid-Werfer**, Handbuch zur biblischen Geschichte, für den Gebr. von Lehrern und Katecheten von K. Lämmermeyer. Altes Testament. 148 S. Mit Approbation des hochwürdigsten bischöflichen Ordinariates Augsburg. München, R. Oldenbourg. Kart. 1,50 M.

Das für katholische Schulen bestimmte Buch behandelt 94 Geschichten des alten Testaments und giebt in einem Anhange geschichtliche Notizen und Stammtafeln. Der Text der Geschichten ist nicht abgedruckt, sondern nach einer kurzen, den Inhalt referierenden Vorbemerkung werden die Gedanken, zum Teile in fragender Form, entwickelt; dann werden die Lehrpunkte herausgehoben und in einer „Nutzanwendung" die Gedanken aufs Leben der Jetztzeit bezogen.

3. **H. Lettau**, Kurze Präparationen zu den Biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testamentes. 2 Bände. 146 u. 173 S. à 1,80 M. Gütersloh 1900, C. Bertelsmann.

Das Buch will dem Lehrer bei der Vorbereitung behilflich sein, indem es die im Laufe der Unterredung zu gewinnenden Resultate darbietet. Neben manchen trefflichen Gedanken ist doch manches den biblischen Geschichten Fremde in die Besprechung hineingetragen, z. B. in die Geschichte vom Sündenfall die Theorie der Erbsünde, und in die Geschichte von der Verkündigung der Geburt Jesu der zweite Artikel des Apostolikums.

Auf welchem theologischen Standpunkte der Verfasser steht, und in welchem Geiste er die biblische Geschichte behandeln will, mag aus einigen aufs Geratewohl herausgegriffenen Citaten ersehen werden. pag. IV: „Psalmgebete können beim Religionsunterrichte wohl nicht oft genug vorkommen." pag. 1: „Der Schöpfungstag fing mit dem Abend an, da Gott aus der Finsternis das Licht hervorleuchten ließ." pag. 5: „Alle, welche jetzt die goldenen Harfen schlagen vor Gottes Thron, sind dazu nur durch rechte Sonntagsfeier hienieden fähig geworden." Pag. 15: „Der Herr tilgte das unbußfertige erste Menschengeschlecht durch das Strafgericht der Sündflut aus. Damit offenbarte er seine Heiligkeit und Gerechtigkeit." pag. 103, Band II: „Auf Tabor stand betend der Herr und drei seiner Jünger. Da legte er seine Knechtsgestalt ab und erschien ihnen in ursprünglicher göttlicher Herrlichkeit!"

4. **H. Reling**, Vorbereitung zu den biblischen Geschichten. 368 S. Gotha, 1900, C. F. Thienemann. 4,20 M., geb. 4,80 M.

Der Verfasser bietet in dem vom Verleger gut ausgestatteten Büchlein 60 Geschichten alten und 77 Geschichten neuen Testaments, deren Besprechung sich gliedert in A. Gliederung, B. Zur Vorbereitung und Erklärung, C. Zur Vertiefung und Anwendung.

Das Buch wird von denen gebraucht werden können, die ganz auf dem Boden des Wunderglaubens und der Bekenntnisschriften stehen.

5 **Kahle, Schultz u. Triebel**, Hilfsbuch beim evangelischen Religionsunterricht für Lehrer und Seminaristen. I. Teil, 1. u. 2. Abteilung: **Die** Geschichte des Reiches Gottes im alten und im neuen Bunde von F. Hermann Kahle, † Reg.- u. Schulrat. 10. Aufl neu bearb. von O. Harnisch, Sem.-Dir. 2,60 u. 2,20 M., geb. 3,20 u. 2,80 M. Breslau 1900, C. Dülfer.

Das Buch enthält die Darstellung und Besprechung der biblischen Geschichten, unterbrochen von Anmerkungen und Bemerkungen kritischen, geschichtlichen und geographischen Inhalts. Für den Unterricht in der Volksschule ist manches Wertvolle in der Schrift enthalten, doch wird es nur der mit Nutzen gebrauchen können, der den Religionsunterricht vom

streng dogmatischen Standpunkte aus zu erteilen imstande ist. Vergleiche dazu den Anfang: „Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde. Da hast du, Christenkind, in sieben schlichten Worten Antwort auf die von den Weisen und Klugen der Erde unbeantwortet gebliebene Frage: Woher doch dieser Himmel mit Sonne, Mond und Sternen?" . . . Joh. 1, 1—3: „Das Wort ist der Sohn Gottes, von dem wir im zweiten Artikel bekennen: Jesus Christus ist wahrhaftiger Gott, vom Vater in Ewigkeit geboren. Jesus Christus war also schon im Anfange bei Gott, und durch ihn sind alle Dinge geschaffen. Wie das geschehen ist, ist auch uns Christen verborgenes Geheimnis." (Vgl. dazu oben.)

Zum Seminarunterrichte halte ich das Buch durchaus nicht für geeignet. Hier kommt es allerdings darauf an, wie Verfasser im Vorwort sagt, dem nach Fortschritt in Selbsterkenntnis und im Glauben ringenden Herzen Förderung und Erbauung zu gewähren; das erreicht man aber nicht, indem man ein derartiges Buch, das im wesentlichen in den zwei ersten Seminarjahren den Stoff der Volksschulen durcharbeitet und im dritten Jahre neben der Repetition der praktischen Ausbildung dienen will, den Seminaristen in die Hand giebt, sondern indem man ihren Gedankenkreis auch in religiösen Dingen auf das reichste ausgestaltet, um sie zu befähigen, mit persönlicher Anteilnahme und Begeisterung zu unterrichten. Man muß ihnen Wahrheit geben, indem man sie tief in das Wesen aller Religionen hineinführt und sie auch das Christentum historisch verstehen lehrt; man muß ihnen nach Möglichkeit die Waffen der Wissenschaft in die Hand geben und unerschrocken mit ihnen der Wirklichkeit des Lebens ins Gesicht sehen; man muß ihnen zeigen, daß Religion und Sittlichkeit auch heute noch erlösende Kräfte besitzen und daß das Einfachste und doch das Höchste aller Religion im Christentume sich uns zeigt, in einem Christentume freilich, das das Wesentliche nicht im Bekenntnis sucht, sondern in der Lauterkeit der Gesinnung. Alles das kann meines Erachtens ein Buch nicht leisten, das, um nur einiges zu nennen, die Geschichtlichkeit des mosaischen Schöpfungsberichtes verteidigt und als Verfasser des Pentateuch Mose nennt, das das Evangelium Johannis als Geschichtsquelle benutzt, das die Inspiration der Schrift verteidigt und das Wesen des biblischen Unterrichts in der Auslegung der Geschichten nach dem Grundsatz: Schrift durch Schrift! sucht; ein Buch, das im kirchengeschichtlichen Anhange Schleiermacher nicht nennt und die Sozialdemokratie als Antichristentum bezeichnet.

6. **H. Schrader**, Rektor, Lebens- und Charakterbilder biblischer Personen. Präparationen für die Behandlung der biblischen Geschichte auf der Oberstufe. 2. Teil: Neues Testament. 157 S. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1,80 M.

Das Buch giebt zuerst eine Disposition des zu erzählenden Stoffes und dann diesen selbst, durchaus frei und ohne Anlehnung an den biblischen Text, der angegeben, aber nicht abgedruckt wird. Es folgt dann die Anwendung, die zu passenden und treffenden Gedanken häufig auch dem Stoffe Fremdes bietet; z. B. wird bei der Geschichte Johannis des Täufers als erster Gedanke der „Anwendung" gegeben, daß, da Gott seine Verheißung in Bezug auf die Erlösung des Volkes gehalten habe, auch wir unser Wort halten müssen, wie Karl V. Luther gegenüber und Lincoln in Hinsicht auf die Sklavenemanzipation. In die Behandlung werden dogmatische Gesichtspunkte von vornherein hinein-

getragen, wie schon die Disposition des Lebens Jesu nach den drei Aemtern des Christ zeigte; die Erzählungen der Evangelien werden durchaus als Geschichte behandelt.

Dies sowohl als die Gefahr, daß nach dem Buche zu viel einzelne Geschichten, nicht zusammenhängende Geschichte, geboten werden, läßt es mir mehr als zweifelhaft erscheinen, ob die Gestalt Jesu nach dieser Behandlung ein lebens- und kraftvolles Interesse wecken und für das religiöse Leben zum ausschlaggebenden Faktor werden kann.

7. **Gebr. Falcke**, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religions-Unterricht in sieben Teilen. II. Band: 80 biblische Geschichten für die Mittelstufe, mit Lehrbeispielen. 5. Aufl. 301 S. 3 M., geb. 3,50 M. III. Band: Die heilige Geschichte in Lebensbildern, für die Oberstufe, mit Lehrbeispielen. 3. Aufl. 420 S. 4 M., geb. 4,50 M. Halle 1900, H. Schroedel.

Dasselbe Bedenken, wie bei Schraders Werk, habe ich bei Gebrüder Falckes Präparationen, die auch die Wundererzählungen, um nur diese zu erwähnen, als Geschichte beurteilen und dogmatische Gedanken bereits auf der Mittelstufe in die Geschichte tragen, wie z. B. bei der Schöpfungsgeschichte gesagt wird: Die Menschen hätten sündlos bleiben können und wären dann, ohne zu sterben, wie Christus bei der Himmelfahrt, in den Himmel eingegangen.

Jede Erzählung ist nach folgenden Gesichtspunkten behandelt: a) Einführung, b) Vorführung der Geschichte, c) Behandlung der einzelnen Abschnitte (Erläuterung, Betrachtung und Anwendung.)

Zwar verrät das Buch die Praktiker, die „anschaulich erläutern, übersichtlich gliedern und zweckmäßig zu verknüpfen verstehen“, allein in mancher Beziehung wäre weniger mehr gewesen: z. B. (pag. 2) „Ueber dem Stoff schwebte der Geist Gottes gleichsam brütend, wie eine Henne über den Eiern. Deutung des Bildes: Durch die Körperwärme der brütenden Henne wird Leben in den Eiern geweckt; durch Gottes Geist wurde der wüste Stoff in Leben und Bewegung gebracht.“

Im dritten Bande soll die heilige Geschichte in Lebensbildern, die sich in „Einführung, Ausführung und Anwendung des Lebensbildes zu sittlichen und religiösen Betrachtungen“ gliedern, zusammenhängend dargestellt werden. Der Standpunkt ist der rein dogmatische.

8. **Reineckes** Biblische Geschichte für die Unterstufe. Neu bearb. von G. Guden, Sem.-Dir. Ausg. A ohne Bilder. 6. Aufl. 48 S. Hannover 1900, C. Meyer. 30 Pf.

Das Buch enthält je 21 Geschichten aus dem alten und dem neuen Testamente. Der Text ist sehr dem kindlichen Fassungsvermögen angepaßt, doch will mir scheinen, daß für eine Stufe, bei welcher dies nötig ist, Geschichten wie Isaaks Opferung und Jesu Auferstehung und Himmelfahrt nicht passen. Der Preis ist sehr gering.

9. **J. Baß, J. Reinhardt** und **O. Spohn**, Biblische Geschichte für die Unter- und Mittelstufe. Im Auftrag des württemberg. evang. Lehrer-Unterstützungsvereins verfaßt. Mit 48 Bildern von Schnorr v. Carolsfeld. Stuttgart 1900, Verl. der Buchhdlg. der Evang. Gesellschaft. 50 Pf.

Das wohlausgestattete Büchlein enthält 41 Geschichten alten Testaments und 48 Geschichten neuen Testaments, deren Auswahl fast durchweg durch den Normallehrplan bestimmt ist. Die Erzählungen behandeln den biblischen Text frei aber angemessen. Die Zugaben (Gebete und drei Kärtchen) werden manchem erwünscht sein; die Karte von Palästina ist leider etwas undeutlich geraten.

10. S. **Bang**, Schuldir., Kinderstimmen aus dem Unterricht im Leben Jesu. Leipzig 1901, E. Wunderlich. 1,60 M., geb. 2 M.

Das Buch bietet Aufsätze über das Leben Jesu, die verfaßt sind von 13—14jährigen Mädchen. Der Zweck der Schrift wird im Vorwort angegeben: „Gerne sicherte ich mir einige lebendige Zeugen aus der . . . Schneeberger Zeit. Ich suche daher einer Reihe von Niederschriften aus dem Leben Jesu-Unterrichte durch Drucklegung eine längere Dauer zu sichern; und ich hoffe, daß diese Erinnerungsblätter zugleich zu Zeugnissen für solchen Unterricht werden können."

Offenbar erteilt der Verfasser einen lebendigen Religionsunterricht, wennschon in jener dogmatischen Auffassung, die meines Erachtens in jetziger Zeit eine große Gefahr in sich schließt; aber er hat meine Bedenken nicht zerstreut, ob das Leben Jesu sich zu solchen stilistischen Arbeiten eignet. Eine Reihe von Wendungen kommt vor, bei denen sich Kinder kaum etwas denken; z. B. pag. 6 und 7: „. . . . sie erblickten den Hügel Golgatha, wo Jesus als Heiland unsere Sünden selbst hinaufgetragen hat an seinem Leibe auf das Holz." „Nun stieg er wieder hinab in die unendliche Tiefe der Menschheit und war seinen Eltern unterthan." Diese, wie viele andere Wendungen lassen doch in höherem Maße auf die unterstützende Hand des Lehrers schließen, als der Verfasser anzunehmen scheint; in den Frühlingsbetrachtungen, in der Geschichte von der Sünderin, im Vergleich von Amos und Luther u. a. ist vieles unkindlich und sentimental. Ich habe nicht durchaus den Eindruck, als ob die Arbeiten zeugten von dem apostolischen: Die Liebe Christi dringet uns also. (Vgl. Vorwort.)

IV. Zur Bibelkunde und Bibelerklärung.

1. Dr. th. **K. Strack**, Dekan, Das Bibellesen in den Volksschulen. 27 S. Neuwied, Heusers Verl. 50 Pf.

Wer methodische Winke sucht, wird enttäuscht. Das Buch enthält im großen und ganzen, neben einigen Bemerkungen über die Geschichte des Bibellesens in der Schule, eine Darstellung der Ansicht des Verfassers, die etwa dahin geht: Vier Religionsstunden in den letzten vier Schuljahren genügen nicht, sechs sind zu fordern. Gelesen werden sollen etwa 320 Kapitel in den vier Jahren; z. B. die Briefe des Johannes, Jakobus und Petrus, von den paulinischen Briefen die an die Philipper, Galater und Epheser ganz. Eine Schulbibel oder ein Auszug ist vom Uebel. „Werden die Schüler ans Ueberschlagen gewöhnt, so verlieren sie den Reiz der Neugierde und werden sich weniger versucht fühlen, die obscönen Stellen nachzuschlagen und nachzulesen." (S. 20.) Ich glaube kaum, daß, wenn man nach diesen Grundsätzen verfährt, „das Kind befähigt wird, die Bibel zu lesen und zu verstehen, daß es willig gemacht werde, die Bibel lesen zu wollen, daß es sich gewöhnt habe, in dem Worte Gottes den Sohn Gottes zu suchen und mit ihm zu wandeln auf dem Wege Gottes". (S. 5.)

2. D. **Robert Kübel**, Prof., Kleine Bibelkunde. Das Wichtigste von und aus der heiligen Schrift. Mit 2 Karten. 5. Aufl. (9. Abdr.) 48 S. Stuttgart 1900, J. F. Steinkopf. 25 Pf.

Der Verfasser steht ganz und gar auf dem Inspirationsstandpunkte. Die Ergebnisse der Bibelforschung werden daher durchaus ignoriert.

3. **Karl Kauffmann**, Sem.-Lehrer, Bibelkunde. Ein Wegweiser in die heilige Schrift alten und neuen Testaments auf der Grundlage des geschichtlichen Entwicklungsganges der Offenbarung. Zum Gebrauch für Seminare und höhere Lehranstalten. I. Teil: Das alte Testament. 181 S. Dessau 1900, Anhalt. Verlagsanst. 3 M.

Das Buch ist brauchbar; es verwertet die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung. Aber dabei läuft doch manches Wunderliche mit unter, das damit nicht in Einklang zu bringen ist: Die Abrahamsage wird als Geschichte behandelt und Abraham als Monotheist (pag. 18ff.) angesehen; die Theokratie (pag. 27) soll der Ausgangspunkt der Geschichte des Volkes sein, und die Behauptung wird aufgestellt, daß „die Offenbarung Gottes eine geschichtliche Entwicklung durchlaufen hat, die eng zusammenhängt mit der Geschichte des Volkes Israel". Hängt sie, wenn wir überhaupt von Offenbarung reden wollen, denn nicht ebenso zusammen mit der Geschichte etwa der Hellenen? — Es hätte entschieden zu größerer Klarheit und Lebendigkeit geführt, wenn geschieden worden wäre zwischen dem wirklichen Verlaufe der Geschichte und der Geschichtsdarstellung des vorliegenden Kanons; und unter diesem Gesichtspunkte hätte der Kanon betrachtet werden müssen. Es muß den jungen Leuten gezeigt werden, daß die Geschichte Israels zwar für unsere Religion sehr wichtig ist, daß sie aber nicht anders und nach denselben Gesetzen verlaufen ist, wie die jedes anderen Volkes; es muß gezeigt werden, wie von der Stufe heidnischer Gottesverehrung die Propheten das Volk emporheben zum Monotheismus, wie dann in späterer Zeit die israelitische Religion Gesetzes- und Buchreligion wird, wie die Propheten abgelöst werden von den Priestern und Schriftgelehrten, wie dann endlich die Weisheitslehrer einen neuen und belebenden Geist in die Erstarrung des religiösen Lebens bringen und auf dieser Grundlage das Christentum entsteht.

Wenn man Gewicht darauf legt, die Bücher nach der Reihenfolge im Kanon zu behandeln, was der Verfasser thut, und was ich nicht für notwendig halte, so wird das angängig sein. Aber um nur eins zu nennen: wie viel plastischer hebt sich die Frage der Theodicee von der wirklichen Geschichte ab, als wenn ihre geschichtliche Begründung nebenbei auf einer halben Seite gegeben wird bei der Einleitung in das Buch Hiob, wie viel lebendiger hebt sich der Zusammenhang der prophetischen Idee von der Geschichte ab, als wenn man den Inhalt dieser Bücher bei jedem einzelnen unabhängig von dem Verlaufe der Geschichte angiebt!

4. D. **A. Schlatter**, Prof. Die Evangelien des Markus und Lukas ausgelegt für Bibelleser. 374 S. Stuttgart 1900, Verl. der Vereinsbuchhdlg. 2,25 M.

Das Buch ist eine Auslegung für Bibelleser, aber vorzugsweise für solche, die die Bibel von der Auffassung der Dogmatik aus betrachten und lesen und in dogmatischem Interesse manches hineinzulegen wünschen, was nicht im Texte steht. So wird z. B. Marc. 1, 4: „Es kam Johannes der Täufer in der Wüste und rief aus eine Taufe der Buße zur Vergebung der Sünden" unter anderem so interpretiert (pag. 11): „Das war die große Offenbarung, die Israel durch den Täufer empfangen hat: daß wir Gott dadurch dienen, daß wir von ihm bußfertig Vergebung empfangen. Nur das wurde Israel zugemutet, daß es gestehe, sein Gottesdienst sei befleckt, seine Erfüllung des Gesetzes unzulänglich, und der Christus komme nicht zu einem gerechten, sondern zu einem

sündigen Volke. So bahnt der Mensch Christo den Weg und wirkt an Gottes Werk mit. Damit war auch der Christenheit erläutert, weshalb sie durch die Taufe in die Gemeinschaft mit Jesus tritt. Auch jetzt noch giebt es keinen anderen Zugang zu ihm als so, daß sich der Mensch von seinem eigenen Sinn und Willen reuig abwende und Vergebung für seine Sünden begehre, zu deren Darbietung und Gewährung auch uns das im Namen Jesu gegebene Taufband dient."

Der Verfasser sagt im Vorwort: „Die Auslegung dessen, was im Texte selber steht, und nicht die apologetische und kritische Bearbeitung desselben, bildet mein Ziel. Die Evangelien verdienen es reichlich, daß wir sie vor allem ruhig und aufmerksam hören. Kühne Urteile über sie zusammen mit einem recht dürftigen Maß von Verständnis für das, was sie sagen, sind zwar weit verbreitet, aber niemals löblich." Das ist richtig, muß aber wohl ganz allgemein gefaßt werden und auch für die gelten, die in den Text hineinlegen, was nicht darin steht. Daß Matthäus das erste, Markus das zweite, daraus abgeleitete Evangelium ist, ist wohl kaum, trotz der Versicherung des Autors, die ziemlich einstimmige Meinung der Ausleger, auch nicht, so weit die Worte Jesu in Betracht kommen; und ebenso wenig dürfte das Urteil allgemeine Zustimmung finden, das gleich im Anfange steht: „Neben dem, was uns Matthäus gegeben hat, besteht der Wert desjenigen Evangeliums, das Markus der Kirche übergab, nicht darin, daß es uns Neues über Jesus mitteilte, sondern darin, daß wir in Markus den ersten Ausleger des Matthäus haben."

5. **Theod. Zollmann**, Pastor, Das Beste in der Welt. Matth. Kap. 5. 26 S. Dresden 1901. G. Kühtmann. 30 Pf.

Das Büchlein ist eine populäre Auslegung des fünften Matthäuskapitels, eine Auslegung, der ich mich in keiner Hinsicht anschließen kann. Zum Beispiel wird die erste Seligpreisung so übersetzt: „Glückselig sind, die da geistlich Bettler sind; denn ꝛc.", und hinzufügt: „Mag ein Mensch auf anderen Lebensgebieten noch so selbständig denken und schaffen — auf diesem einen ist er ein glücklicher Himmelreichsmensch nur, wenn er zum Empfangen bereit ist, wie der Bettler. Hier hat Christus den ersten Grundzug des höchsten religiösen Lebens ausgesprochen: Das absolute Abhängigkeitsgefühl, wie Schleiermacher sich ausdrückt." Man mag πτωχοὶ τῷ πνεύματι übersetzen wie man will, — den Sinn wird man nie herauslesen können. Die zweite Seligpreisung wird übersetzt: „Glückselig die Trauernden, denn sie werden getröstet werden." Diese Trauer soll sein eine Trauer, wie Lamech sie hegt über die „Mühe und Arbeit auf Erden, die der Herr verflucht hat", und derentwegen er sich nach einem Tröster sehnt; Christus habe hier den zweiten Grundzug der Religon ausgesprochen: den Pessimismus. „Christus selbst ist der große Leidtragende auf Erden. Er ist vom Vater ausgegangen und in diese armselige Welt gekommen, und in der Gethsemanenacht freut er sich, daß er wiederum diese Welt verläßt und geht zum Vater." „Diese beiden Seligpreisungen sind wie ein Rahmen, der durch Christum und den Glauben, den er der Welt bringt, ausgefüllt wird. — Dieser Glaube lautet in seinen wesentlichsten Bestandteilen: Ich glaube an Gott als meinen Vater durch Jesum Christum, den Gekreuzigten und Auferstandenen, im heiligen Geiste zum ewigen Leben."

Diese Stellen werden genügen, um die Willkür zu zeigen, mit der „das Beste in der Welt" behandelt wird.

6. **O. Harnisch**, Sem.-Dir., Die Bergpredigt des Herrn nach dem Evangelium des Matthäus für Seminaristen und Lehrer erläutert. 33 S. Breslau 1901, C. Dülfer. 50 Pf.

Die Schrift giebt einleitend eine Gliederung der Bergrede. Es folgt die Erläuterung, die manche ganz vortreffliche Gedanken bietet und zur Vorbereitung eine gute Hilfe ist, aber doch in manchen Dingen Widerspruch herausfordern muß. Zum Beispiel wird 5, 3 dahin erklärt, daß der πτωχὸς τῷ πνεύματι der ist, der sich Jesu gegenüber in seinem Inneren arm fühlt, und 7, 6 findet der Verfasser in dem „Heiligen" die evangelische Wahrheit, wohl auch die evangelische Gemeinschaft symbolisiert; ebendort sollen Hunde und Schweine das Wilde, Unreine und Wüste in der gemeinen Menschennatur bedeuten. Die beigegebenen Aufgaben sind wohl geeignet, im Unterrichte manche Anregung zu geben.

7. **B. Otto**, Prof., Die Wunder Jesu in der Schule. 37 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 80 Pf.

Die Abhandlung schickt die nötigen sachlichen Angaben über den Gegenstand voraus; sie will nicht die geschichtliche Wirklichkeit der Wunder prüfen, sondern „tritt ihnen mit pädagogischen Gesichtspunkten" näher. Als Schwierigkeiten des Religionsunterrichtes werden hingestellt: 1. daß unserer Zeit das Verständnis und Wertgefühl für Wunder fehlt, 2. daß von der biblischen Wunderwelt sich keine Beziehungen knüpfen lassen zu anderen lebendigen Interessen. Sodann wird die Frage erörtert, ob die Streichung der Wundergeschichten eine Schädigung des religiösen Lebens bedeute, und der Verfasser kommt zu dem Resultat, daß christliche Religiosität nicht notwendig mit dem Glauben an die überlieferten Wunder verbunden ist. Ich stimme dem durchaus zu, wenn auch in der Beweisführung manche Sätze unterlaufen, die ich nicht unterschreibe; z. B. sagt der Verfasser, die kausale Weltbetrachtung sei nicht religiös (pag. 11, wo vielleicht Religiosität und Theismus verwechselt werden), oder auch: „die religiösen Vorstellungen müssen, wenn unsere Schüler bewußte Christen werden sollen, in den wesentlichsten Stücken dem Christenglauben der Väter und des neuen Testaments entsprechen" (pag. 9); in dem Annehmen von Vorstellungen vergangener Zeiten liegt doch nicht das Wesen des Christentums!

Weiter wird die Frage aufgeworfen, ob die gläubige Hinnahme der Wunder Jesu notwendige Voraussetzung für ein richtiges Verhältnis zu ihm sei, und nach ihrer Verneinung der Grundsatz aufgestellt (pag. 21): „Nur wo die kranke Natur des Menschenleibes wirklich in psychophysischem Zusammenhange mit der Seele stand und gesund wurde, als die das Gemüt in allen Fasern mächtig ergreifende Persönlichkeit Jesu auf die Seele einwirkte, nur dann hat solche That wesentliche Bedeutung im Lebensbilde Jesu und Anspruch darauf, in der Schule behandelt zu werden." Alle anderen Wunderthaten sollen unter dem Gesichtspunkte aufgefaßt werden, daß nicht in ihrer Wirklichkeit die Macht dieser Geschichte über unser Gemüt liegt, sondern in der mit den Mitteln der Poesie in den Geschichten dargestellten inneren Wahrheit. Darum sollen die Wundergeschichten aus dem Leben Jesu herausgelöst und in der Geschichte der urchristlichen Gemeinde behandelt werden, etwa wie Gleichnisse, zu welchen die ersten Christen die Ueberlieferung auf Grund innerer Erfahrungen umgestaltet haben. Der Verfasser will etwa nach des Saulus Bekehrung die Heilung des Blindgeborenen, nach der Le-

gende vom geretteten Jünglinge die Auferweckung des Jünglings von Nain behandeln. Der Gefahr, daß man mit der Darstellung von Gesinnungs- und Gefühlsverhältnissen den Kindern ebenso unverständlich werde, wie früher mit dogmatischen Begriffen, will der Verfasser begegnen durch konkrete Anschaulichkeit in den äußeren Vorgängen, durch Beobachtung und Beschreibung der Gesinnungsverhältnisse und durch stetes Festhalten des zeitgeschichtlichen Hintergrundes auch bei der Vertiefung in die Motive des Thuns und Lassens, ferner propädeutisch durch geeignete Behandlung der Propheten und durch vorläufige Behandlung der Jesusgeschichte mit ihren Wundern auf der Unterstufe, wo das religiöse Interesse sich bilde. „Wie wir die Kinder durch die Gesetzlichkeit hindurch zur freien Sittlichkeit führen, so durch den Wunderglauben zur klaren religiösen Weltanschauung, wobei sie aus jenen Durchgangsstufen wertvolle Gaben mitbringen."

Das Büchlein ist ein anregender, hochinteressanter Versuch, die Wunder der Schule zu erhalten und bei Festhalten der modernen Weltanschauung sie als Mythen zu behandeln.

8. Dr. F. **Hupfeld**, Prof., Gymn.-Oberl., Die apostolische Urgemeinde nach der Apostelgeschichte und anderen zeitgeschichtlichen Quellen. (4. Heft der Hilfsmittel zum evangel. Religionsunterricht, herausg. v. Prof. Evers und Dr. Fauth.) 2. Aufl. 74 S. Berlin 1900, Reuther & Reichard. 1,20 M.

Das Buch ist nach dem Vorwort „in erster Linie zur Vorbereitung und Orientierung für den Religionslehrer bestimmt, für einen weiteren Leserkreis erst in zweiter oder dritter Linie. Allerdings ist auch der Fall vorgesehen, daß reifere Schüler höherer Lehranstalten es in die Hand nehmen. Und für solche wird dieses Heft gewiß keinen Anstoß bieten".

Ganz gewiß nicht, vielmehr ist es durchaus geeignet, Interesse für die Sache zu erwecken, und soll somit bestens empfohlen sein. Es kommt in der That nicht „auf kritiklose Verherrlichung der Urgemeinde an, sondern es muß ein annäherndes Maß von geschichtlicher Wahrheit erstrebt werden". (pag. IV.)

9. F. **Fauth**, Israels Prophetentum. 2. Die Schriftpropheten bis zum Ende des Exils. (6. Heft der Hilfsmittel zum evangel. Religionsunterricht, herausg. v. Prof. Evers und Dr. Fauth.) 2. Aufl. 32 S. Berlin 1900, Reuther & Reichard. 50 Pf.

Das Buch ist in vieler Hinsicht brauchbar, hätte aber meines Erachtens gewonnen, wenn die religionsgeschichtliche Stellung und Bedeutung der einzelnen Propheten noch schärfer hervorgehoben worden wäre. Bedenklich scheint mir der Schlußgedanke (pag. 32.), der den Verdacht aufkommen läßt, als ob der Verfasser die Proheten nicht bloß aus ihrer Zeit heraus verstanden und beurteilt wissen will, sondern als ob er sie betrachte vom Standpunkte des messianischen Gedankens aus. Er sagt da, daß die Vereinigung der verschiedenen Seiten des messianischen Bildes, das in zunehmender Klarheit bei den Propheten hervortrete, doch erst von Jesus Christus hergestellt sei, „so daß wir in seiner Person im hellsten Lichte der göttlichen Offenbarung und vollster Harmonie das besitzen, was die Propheten durch einen Spiegel in einem dunklen Wort vereinzelt und unvollkommen geschaut".

Joel wird vorexilisch angesetzt, während wohl kaum eine Thatsache in betreff der Propheten so sicher steht wie die, daß das Buch aus der Zeit nach Esra stammt.

10. H. U. B. D. (Dr. **Georg Hubo**), Jesus als Lehrer. Berlin 1900, Th. Fröhlich. 1,20 M.

Das Buch „läßt wichtige Stellen der Evangelien in deutscher Fassung gleichsam am Geiste vorbeiziehen. So wählt man wohl Edelsteine aus und reiht sie zu einer Kette aneinander. Was aus der Gesamtheit der angeführten Stellen für das Verhältnis Jesu zum Lehrertum folgt, braucht nicht ausführlich angegeben werden. Denn jeder, der ohne Vorurteil darüber nachdenkt, kann es selbst finden. Jedenfalls steht eines fest: Es ist nicht mit dem Christentum vereinbar, sondern wäre eine Erneuerung der Feindlichkeit gegen den Geist Jesu, wenn irgend welche Vertreter einer ägyptisch-tibetanischen Kaste der sogenannten Hierarchie das Lehrertum in irgend einer Weise ihrer Herrschaft oder ihren willkürlichen Forderungen unterwerfen dürften. . . . Die Gesamtheit der Stellen möchte es verdienen, wenn sie von denen, die sich zum Evangelium Jesu bekennen, recht oft gelesen würden". (pag. 107.) In mancher Hinsicht läßt der Verfasser die wissenschaftliche Kritik ganz beiseite; die Stellung der Dogmatik gegenüber ist eine freie: „Christliche Vorschriften und christliche Lehre bedeutet nichts mehr und nichts weniger, als die Vorschriften und die Lehre Jesu Christi. Alles, was dazu noch von irgend welchen anderen Menschen unter irgend welchem Namen oder Vorwande hinzugefügt sein mag, ist bloß ein Werk und eine Satzung dieser anderen Menschen, zu deren Annahme kein Christ durch sein Christentum oder durch eine Lehre Jesu verpflichtet ist." (pag. 113.)

11. Lic. **Rich. Kabisch**, Religionsbuch für evangelische Lehrerseminare. I. Teil: Lehrbuch des Unterrichts im alten Testament. Göttingen 1900, Vandenhoeck & Ruprecht. 2,10 M., geb. 2,50 M.

Das Buch halte ich nicht für geeignet, dem Religionsunterricht in Seminarien zu Grunde gelegt zu werden; denn in diesen Anstalten sollen Lehrer erzogen werden, Leute, die eine eigene Ueberzeugung haben und vertreten sollen, und diese gewinnen sie kaum durch Applikation von fertigen Begriffen, sondern durch angestrengtes Suchen nach Wahrheit. Der Verfasser aber bringt einfach dogmatische Vorstellungen an den Schüler heran; bei diesem Wege liegt die Gefahr nahe, daß der Zwiespalt des Denkens in solchem Religionsunterrichte und in allen anderen Zweigen des Unterrichts die jungen Leute dazu führt, demnächst mit der Schale auch den Kern fortzuwerfen. Schon die zwei ersten Sätze sind bezeichnend: „Unsere Religion beruht auf Offenbarung. Die Offenbarung ist ein Teil der Geschichte." Was ist denn Offenbarung? Entweder doch vollzieht sie sich als geschichtlicher Prozeß der fortgehenden Entwickelung des religiösen Bewußtseins der Menschheit, und dann ist jede Religion geoffenbart, die Geschichte selbst ist Offenbarung; oder sie bedeutet: Besondere Mitteilung Gottes, Inspiration, wie sie der Verfasser „offenbar" faßt. Aber Religionen entstehen nicht durch solche Mitteilungen; es bilden sich vielmehr auf Erden Wertschätzungen, diese werden auf Gottheiten projiziert und kehren sanktioniert zurück, allmählich bilden sich andere sittliche Maßstäbe, die alten Religionen genügen nicht mehr, und der Vorgang wiederholt sich.

Und besitzt, wie pag. 7 sagt, das alte Testament seine kanonische Geltung wirklich nur insofern, als es vom Geiste Christi bestätigt wird? Müssen die Lehren des alten Testaments unablässig durch das neue Testament beleuchtet werden? Dadurch macht man die Bibel doch nur zu einer „Summe unfehlbarer inspirierter Orakel und spannt ihren

geschichtlichen Inhalt in den Rahmen der sogenannten Heilsgeschichte, einer künstlichen Konstruktion, die nicht aus der Bibel, auch nicht aus dem neuen Testamente, sondern aus den dogmatischen Voraussetzungen der Katechismuslehre heraus entworfen ist." Die neueren Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung sind nicht berücksichtigt: ich gebe nur an, daß der Monotheismus als bereits bei den Patriarchen bestehend angenommen wird (pag. 40), daß Daniel als exilisch angesetzt und Jona als Zeitgenosse Jerobeams II. angesehen wird.

12. **Rich. Busch**, Sem.-Lehrer, Die messianische Weissagung in der Schule. Eine Handreichung für Religionslehrer. 87 S. Tübingen 1901, J. C. B. Mohr. 1,25 M.

Wenn der Verfasser den Wert des alten Testaments für den christlichen Religionsunterricht betont, so stimme ich ihm darin zu, allein aus wesentlich anderen Gründen: ich meine, es soll die geschichtliche Grundlage geben für das Verständnis der Person Jesu und des nachmaligen Christentums; durch die Betrachtung des alten Testaments soll das geschichtliche Denken geschult werden. Der Verfasser aber sieht in der Geschichte, die das alte Testament bietet, nichts anderes als die „eine Kunde von dem Gott und dem Vater unseres Herrn Jesu Christi, als die frohe Botschaft von Gottes errettender Liebe zu uns sündigen Menschen". Schon diese Wendung erweckt den Verdacht, daß der Verfasser mit wenig geschichtlichem Denken und großen dogmatischen Voraussetzungen an seine Aufgabe tritt, und der Verdacht wird fast zur Gewißheit, wenn man weiter seine Betrachtungen über den Lehrgang liest: „Unser Ziel ist das, die Kinder einzuführen in das Verständnis der Heilsökonomie Gottes und sie vorzubereiten auf den Gedankenreichtum des neuen Testaments. Ist demnach der Unterricht in der alttestamentlichen Weissagung wesentlich ein propädeutischer, so hat er alle Weissagungen eingehend zu würdigen, welche die Typen des neuen Testaments als Prototypen bereits einschließen". Es ist eine wahrhaft verhängnisvolle Geschichtsbetrachtung, wenn der Verfasser meint: „bei der Auswahl der Weissagungen kann natürlich ihre Abfassungszeit nicht in Rücksicht gezogen werden, es kommt uns lediglich darauf an, eine von relativer Unvollendung zu relativer Vollkommenheit aufsteigende Entwicklungslinie zu schaffen." Schon in der Betrachtung über den Sündenfall wird die Erzählung von Genesis 2ff. als Geschichte behandelt, dann werden ohne weiteres aus Adams Thun Konsequenzen für die Menschheit im Sinne der Dogmatik gezogen und die Lehre von Christo als dem zweiten Adam, dem zweiten Anfänger der Menschheit, vorgetragen, in dem der Gottesspruch Genes. 3, 15—19 seine Erfüllung gefunden habe.

Ich kann trotz mancher wertvollen Gedanken, die die Schrift im einzelnen bietet, die Hoffnung des Verfassers nicht teilen, daß durch das Eingehen auf seine Ideen das religiöse Leben unserer Schule wesentlich bereichert werde.

13. **Hugo Grosse**, Die Propheten des Alten Testaments im christlichen Religionsunterricht. 36 S. Bonn 1900, A. Marcus & E. Webers Verl. 1 M.

Das bestens zu empfehlende Büchlein widerlegt zunächst die Ansicht, daß das alte Testament in den christlichen Religionsunterricht nicht gehöre, stellt vielmehr die hohe Bedeutung des alten Testaments überhaupt und besonders der Propheten für die religiös-sittliche Charakterbildung fest. Die Frage, wie sich die didaktische Behandlung der Pro-

pheten im Jugendunterricht gestalten werde, wird dahin beantwortet, daß biographische Stücke, Zeitbilder und dramatische Scenerien mit eingeflochtenen poetischen Redestücken ausgewählt werden müssen. Im idealen Lehrplan müssen nach des Verfassers Meinung die Stoffe im fünften Schuljahr auftreten, doch ist ihm, „da wir von diesem Idealplan noch weit entfernt sind, die Hauptsache, daß sie überhaupt und zwar in einem ihrer Bedeutung angemessenen Umfang behandelt werden". Nach einer kurzen und interessanten Angabe der zu behandelnden Abschnitte und einer viele anregende Gedanken bietenden Betrachtung über die Art der Behandlung wird zum Schluß der Gedanke ausgeführt, daß auch für den Lehrer die Beschäftigung mit einer besonnenen, theologisch ernsten Kritik von Nutzen ist. Ich lasse noch mit voller Zustimmung den Schluß der Schrift folgen:

„Möchten auch unsere angehenden Volksschullehrer, die unter den Schwierigkeiten des alttestamentlichen Religionsunterrichts am schwersten leiden, durch einen derartigen Unterricht das Alte Testament wirklich verstehen und schätzen und demgemäß später selbst mit Freudigkeit und Begeisterung ohne Gewissensbedrängnis im Alten Testament unterrichten lernen, nicht so, daß sie die gewonnene höhere Erkenntnis in ihrer Volksschule ohne weiteres an den Mann, oder vielmehr an das Kind bringen, sondern so, daß sie selbst dadurch befähigt werden, das Wesentliche vom minder Wesentlichen, den Kern von der Schale zu unterscheiden. Das Mindeste, was unsere Gebildeten aus ihrem alttestamentlichen Religionsunterrichte mitnehmen sollten, wäre der dauernde Respekt vor der großartigen Gestalten- und Gedankenwelt der Israeliten, vor dem sittlichen Pathos ihres Prophetismus und der erhabenen Schönheit ihrer Poesie."

14. Jos. **Schiffels**, Palästina. Geschichte und Geographie des Heiligen Landes. Ein Kommentar zu jeder Biblischen Geschichte. Für den Schulgebr. bearb. 2., verb. Aufl. Mit Kärtchen. 30 S. Mit Approb. des hochw. Herrn Erzbischofs von Freiburg. Freiburg 1900, Herdersche Verlagsb. Kart. 30 Pf.

Das Buch ist vom katholischen Standpunkte aus geschrieben. Es behandelt Legende wie Geschichte und ist im wesentlichen eine tabellarische Zusammenstellung, wobei das Wichtigste öfters sehr hinter dem minder Wichtigen zurücktritt, z. B. wird die Prophetie kaum berührt, dagegen die Makkabäerzeit ausführlich dargestellt. Es ist nicht ersichtlich, wie das Buch, das als Kommentar zu jeder biblischen Geschichte bezeichnet wird, gebraucht werden soll; jedenfalls kann der Inhalt, der u. a. die Namen sämtlicher Levitenstädte, sämtlicher Richter und sämtlicher hasmonäischer Regenten giebt, in der Schule nicht zum geistigen Eigentum der Kinder gemacht werden.

15. Fr. **Reise**, Pfarrer, Die Perikopen in der Schule. Schulgemäße Erklärung der sonn- u. hauptfesttäglichen Evangelien des katholischen Kirchenjahres. 2. Aufl. besorgt durch F. Müller, Pfarrer. 125 S. Mit oberhirtlicher Genehmigung. Breslau, Franz Goerlich. 1,20 M.

In der Einleitung wird das Wesen und die Bedeutung der Perikopenerklärung dargelegt und der methodische Gang der Besprechung im allgemeinen skizziert. Auf die Einleitung, die den Zusammenhang der Perikope mit dem Evangelium klarstellt, folgt die Erklärung, die Gliederung, die Nutzanwendung und die Einprägung. Es folgt dann die Erklärung von 70 Perikopen, nicht in Frage und Antwort ausgearbeitet, sondern die Gedanken im Zusammenhange gebend.

V. Kirchenlied.

1. **Heinrich Galle**, Sem.-Lehrer, Erklärung katholischer Kirchenlieder. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Seminaristen. 5. Aufl. 181 S. Mit oberhirtlicher Genehmigung. Breslau, F. Goerlich. 1,75 M.

Nach einer Einleitung, die über die Bedeutung des katholischen Kirchenliedes und seine Verwendung, über Auswahl und Behandlung der Kirchenlieder sich ausspricht, werden 72 Lieder behandelt. Nach dem Texte wird meistens eine Inhaltsübersicht gegeben, es folgt dann die Behandlung selbst, etweder darstellend, oder in Frage und Antwort ausgearbeitet; den Schluß bilden geschichtliche Notizen über Verfasser und Entstehung der Lieder.

VI. Zur Kirchengeschichte.

1. **Emil Staub u. Arnold Zimmermann**, Bilder aus der Kirchengeschichte für Sekundarschulen und die oberen Klassen der Volksschule. 152 S. Zürich 1900, Fr. Schultheß. 1 M.

Wie der Titel sagt: Bilder aus der Kirchengeschichte, und zwar in 53 Abschnitten, von denen 15 der alten Zeit, 15 dem Mittelalter, 15 der Reformationszeit und 9 der neuen Zeit gewidmet sind. Auswahl und Anordnung des Stoffes sind gut; besonders reich bedacht ist die Zeit der Reformation und hier wieder die Reformation in der Schweiz. Die Darstellung ist überall klar und dem Stoffe entsprechend, aber wohl mehr für Lehrer, als für Schüler passend. Wünschenswert erscheint eine Vermehrung oder Erweiterung der Bilder aus der neuen Zeit. Das beigegebene Kärtchen des römischen Reiches ist entbehrlich, da wohl in jeder Schule genügendes Material vorhanden ist; die 27 beigedruckten Bilder, 4 Vollbilder und 23 Holzschnitte im Texte, sind dagegen im Unterrichte gut zu verwerten. Das Büchlein ist Lehrern der Kirchengeschichte, besonders solchen, welche an reformierten Schulen unterrichten, zu empfehlen. Druck und Ausstattung sind gut und der Preis ist ein recht mäßiger.

2. Lic. **Konrad**, Pastor prim., u. Dr. **Kriebel**, Stadtschulinsp., Bilder aus der Kirchengeschichte, besonders aus der Reformationsgeschichte, für evangel. Schulen. 50 S. Breslau 1900, W. G. Korn. Kart. 35 Pf.

In dem Büchlein ist eine Fülle von Stoff, besonders aus der Reformationsgeschichte, zusammengearbeitet, nicht immer zum Vorteil des Stiles und der Klarheit. So wird es der Bedeutung Karls des Großen kaum gerecht (pag. 16), schildert den Niedergang des Papsttums sehr summarisch (pag. 20) und bezeichnet ganz allgemein Calvin als in der Lehre zwischen Luther und Zwingli vermittelnd (pag. 42). Doch ist das Heft sehr gut zu gebrauchen und wohl zu empfehlen, zumal der Preis ein sehr geringer ist.

3. **Karl A. Gutmann**, Dekan, Dr. Martin Luthers Leben und Wirken. Kurze Reformationsgeschichte für die evangel. Schule und Gemeinde. Mit Illustr. von G. Krämer. 112 S. Rothenburg o. T., J. P. Petersche Verlagsbuchhdlg. 40 Pf.

Das mit einem Bildnis Luthers geschmückte Büchlein geht zwar nicht in die Tiefe, ist aber wohl geeignet, für Luther und die Refor-

mationszeit Interesse zu erwecken. Die Ausstattung ist durchaus angemessen.

4. **Ad. Osc. Undritz**, Pastor, Lehrbuch der Kirchengeschichte für die oberen Klassen der mittleren Lehranst. und den Selbstunterr. 288 S. Reval 1900, F. Kluge. 3,20 M.

In dem Buche ist außerordentlich viel Material verarbeitet worden, von dem mir besonders interessant und verdienstlich die Angaben über die Kirchengeschichte der Ostseeprovinzen erscheinen.

Doch bin ich mit der Auffassung des Verfassers von der Aufgabe des Kirchenhistorikers durchaus nicht einverstanden. Der Verfasser steht auf streng konfessionellem Boden und betrachtet von hier aus die Erscheinungen, während meines Erachtens vollste Objektivität herrschen muß und die Menschen und Dinge der Vergangenheit nicht nach der Gläubigkeit des Verfassers beurteilt werden dürfen. Unwillkürlich wird man bei der Lektüre des Buches an Hases Worte erinnert: „Das Ergebnis ist historische Objektivität, die möglichst volle Wahrheit in Darstellung der geschichtlichen Thatsachen, ihres Zusammenhanges und ihrer Deutung. Die objektive Darstellung hat nur den Zweck, die Dinge zur bestimmtesten Anschauung zu bringen. In der subjektiven Darstellung macht das die Geschichte erzählende Subjekt auf seinem persönlichen Standpunkte sich breit und verzerrt dadurch die Objekte. Freilich: „Der Kirchenhistoriker muß religiös sein", die Kirchengeschichte kann aber auch zu religiös sein, wenn sie überall die Wege Gottes oder die Schliche des Teufels nachweisen will, wo doch menschliche Leidenschaft und unabänderliche Weltgesetze walten." Wie wenig objektiv der Verfasser urteilt, zeigt z. B. seine Behandlung der Aufklärung („im Grunde war es doch e i n Geist, der Geist des Unglaubens"), des Deismus und des Humanismus. Von der modernen Theologie wird geurteilt, daß sie Christum vom Throne stürze, das Wort Gottes untergrabe und einen neuen Rationalismus, schlimmer als den alten, predigen wolle, während nach meiner Meinung der evangelische Glaube die Arbeit der Wissenschaft unbefangen und hoffnungsfreudig zu betrachten alle Ursache hat. Freilich, wer das Wesen des Glaubens in der Bejahung der beiden Fragen sucht: 1. Ist Christus Gottes Sohn? 2. Ist die heilige Schrift — ohne Abzug — Gottes Wort? der dürfte dazu nicht geneigt sein, aber auch nicht geeignet, eine Kirchengeschichte für höhere Schulen zu schreiben.

III. Naturkunde.

Von

Dr. Carl Rothe,

Professor an der Staats-Realschule des VII. Bezirks in Wien.

Dem diesjährigen Bericht mögen nur wenige Worte vorangeschickt werden, da in den letzten zwei Jahren keine wesentlichen Aenderungen an dem, was damals gesagt wurde, eingetreten sind.

Das Bestreben, die Biologie in der Betrachtung der Tiere und Pflanzen mehr zu betonen, hat wieder einige bemerkenswerte Erscheinungen hervorgebracht. Ob in dieser Richtung nicht mitunter etwas zuviel gefordert wird, kann sich erst mit der Zeit ergeben. Sehr wichtig ist, daß man der Verwendung der Lehrmittel immer mehr Aufmerksamkeit zuwendet. Hier ist namentlich die stets größere Verbreitung der Pflanzengärten für Schulen zu erwähnen, welche teils für eine Anzahl von Schulen die für den Unterricht nötigen Pflanzen liefern, teils aber auch, neben den Schulen angelegt, es gestatten, die Entwickelung der Pflanzenwelt im Laufe des Jahres zu beobachten. Dabei wird auch gelegentlich die Möglichkeit geboten, über die Tierwelt Beobachtungen zu machen. Die Selbstthätigkeit der Schüler wird besonders im chemischen Unterricht viel gefördert, wie das die vielen für die praktischen Arbeiten der Schüler entstandenen Leitfäden beweisen. Man fängt auch an, solche Uebungen in anderen Unterrichtszweigen zu verlangen und hat z. B. für die praktischen Uebungen im physikalischen Unterricht von mehreren Seiten durch geeignete Schriften gearbeitet, sowie durch besondere Hilfsmittel das Sammeln von Naturkörpern durch Schüler mehrfach gefördert. Wünschenswert wäre wohl auch, daß solche praktische Uebungen an den Lehrerbildungsanstalten eingeführt oder erweitert würden, um den Lehrer selbst in dieser Richtung auszubilden.

Ueber die Notwendigkeit von Leitfäden für den Unterricht in allen Zweigen des naturgeschichtlichen Unterrichts scheint man sich fast vollständig geeinigt zu haben. Wenn auch vereinzelte Stimmen noch dagegen sich aussprechen, zeigen doch das fortwährende Erscheinen neuer Hilfsbücher für den Unterricht und die zahlreichen Auflagen bewährter älterer Schriften dieser Art, daß der Gebrauch solcher Leitfäden sehr allgemein geworden ist. Die Leitfäden nehmen auch fortwährend an Trefflichkeit zu. Immer mehr kommen die Verfasser solcher Leitfäden zu der Ansicht, daß zur Abfassung derselben die Quellen sorgfältig ausgewählt werden müssen. Während früher als Quellen oft andere Leitfäden gleicher Art dienten, und daher nicht selten Irrtümer aus dem einen in einen anderen übergehen konnten, studieren die Verfasser jetzt sorgfältig bessere

und größere Werke und ihre Schriften gestalten sich immer korrekter und passen sich mehr den neuen Forschungen der Wissenschaft an. Aus der stärkeren Berücksichtigung biologischer Lehren folgt unmittelbar die Erkenntnis, auch der Entwickelungslehre in der Naturkunde Geltung zu gewähren; es geschieht dies ja auf allen Gebieten des Wissens, selbst wenn man ihrem Urheber gegenüber sich ablehnend verhalten möchte, und von mancher Seite der Name Darwins immer noch als abschreckender Popanz gebraucht wird.

Mit der Entwickelungslehre im Verein steht die Systematik. Daher haben sich auch auf diesem Gebiete seit Jahren viele Aenderungen vollzogen, und andere werden folgen, wenn auch die Bequemlichkeit und das Beharren am Hergebrachten diese Fortschritte oft langsam vordringen lassen.

Größere Aenderungen in den Anschauungen zeigen namentlich die Lehrbücher für Physik und Chemie. Hier haben die vielen Entdeckungen der Neuzeit und ihre unmittelbare Verwendung im Leben die Aufnahme mancher Kapitel in den Unterricht notwendig gemacht und mit derselben ist auch die Betrachtung mancher Lehren aufgenommen, ohne welche vieles nicht erklärt werden kann, und durch welche wieder der Zusammenhang der Naturerscheinungen in einem neuen Lichte erscheint.

Der Ausstattung der Lehrbücher wird immer mehr Aufmerksamkeit zugewendet. Der Text wird durch zahlreiche, oft vorzügliche Abbildungen unterstützt. Tiere und Pflanzen werden in ihrem Leben dargestellt, nicht mehr als Kopien von ausgestopften Tieren und von Herbariumspflanzen zur Anschauung gebracht. Man geht darin vielleicht etwas zu weit, und es liegt in solcher reicher Ausstattung die Gefahr, daß der Lehrer aus Bequemlichkeit von der Vorführung anderer Lehrmittel (Naturalien, Modelle, Wandtafeln 2c.) häufig abgehen könnte.

Daß die Schulbücher häufig gebunden verkauft werden, ist sehr zu loben, da das Binden im großen billiger ist und für den Referenten angenehmer, da er die Bücher nicht erst aufschneiden muß, wobei sie oft zerfallen.

Eine Frage noch taucht beim Durchblättern der verschiedenen Leitfäden auf: Soll der Lernstoff in stilistisch abgerundeter Weise geboten werden, oder in knappster Form, in Schlagworten. In der Regel findet man das erstere. Dabei liegt die Gefahr nahe, daß der Schüler zur Unaufmerksamkeit verleitet wird, da er weiß, daß im Buche alles steht, was ihm der Lehrer sagen will; der Schüler wird aber auch denkfaul, da er die Seiten des Lehrbuches auswendig lernt. Andererseits wird die sprachliche Ausbildung des Schülers durch einen sorgfältig ausgeführten Text gewinnen, was besonders in Gegenden, wo ein von der Schriftsprache abweichender Dialekt gesprochen wird, von Wert ist. Für wertvoll hält Referent, um die angeführten Nachteile abzuschwächen, daß der ausführlichen Beschreibung ein Anhang von Fragen und Aufgaben folgt, durch welche der Schüler veranlaßt wird, den Inhalt in anderer Form wiederzugeben. Für weniger zweckmäßig kann bezeichnet werden, daß der gesamte Inhalt in abgerissenen Sätzen und Schlagworten geboten wird, wie das bei Leitfäden in der Mitte des vorigen Jahrhunderts der Fall war. Einige Leitfäden von Lüben, von Schwab u. a. waren so eingerichtet, und auch jetzt erscheinen wieder mitunter solche Leitfäden. Ob sie Erfolg haben werden, muß die Zukunft lehren. Daß man damit arbeiten kann, ist gewiß, daß sie kleiner und daher wohlfeiler sein können als andere, ist ebenfalls nicht in Abrede zu stellen. Ob sie aber auch

ohne die Mithilfe des Lehrers verstanden werden, also z. B. wenn ein Schüler einige Zeit am Schulbesuch verhindert war und das etwa Versäumte ohne Beihilfe nachholen soll, ist eine andere Sache.

I. Methodik.

1. **Friedrich Pietzker**, Prof., Sprachunterricht und Sachunterricht vom naturwissenschaftlichen Standpunkt. Ein Vortrag, gehalten auf der 72. Versammlung deutscher Naturforscher und Aerzte in Aachen 1900. Bonn 1900, E. Strauß Verl. 1,20 M.

Wenn auch der naturwissenschaftliche Unterricht im verflossenen Jahrhundert und namentlich in den letzten Decennien einen bedeutenden Aufschwung genommen hat, so sind die Stimmen doch noch nicht völlig verstummt, welche eine höhere Geistesbildung ohne planmäßige Einführung in die Elemente der Naturwissenschaft für möglich halten. Immer noch ist auf den sogenannten humanistischen Lehranstalten diesem Unterricht eine verhältnismäßig geringe Zeit eingeräumt; dem Unterricht in den Naturwissenschaften, einschließlich der Mathematik wird, außer auf den Fachschulen, noch immer eine untergeordnete Rolle zugewiesen. Ebenso wenig kann man aber auch dem Sprachunterricht zusprechen, daß er für Ethik und Aesthetik die geeignetste Schulung böte, wenn man ihn darauf beschränken wollte, nur auf die Erziehung zum richtigen Gebrauch der sprachlichen Ausdrucksmittel hinzuleiten, wie es aus dem früher oft befolgten Grundsatze hervorgeht, als Beispiele für Einübung der grammatischen Lehren, die geistlosesten Sätze zu verwenden. Erst dadurch, daß der sprachlich-historische Unterricht sich die Vermittelung des Verständnisses für die allgemeinen Verhältnisse des menschlichen Gesellschaftslebens und die Bildung der für das ganze Geistesleben bestimmenden Grundanschauungen sich zur Aufgabe stellt, hat er seine höhere Bedeutung für den Unterricht erlangt. Da aber der sprachliche Unterricht vorzugsweise mit dem Geistesleben der Vergangenheit sich zu schaffen macht und dem modernen Geschlecht nicht zugemutet werden kann, nur nach den durch die Vergangenheit vorgezeichneten Richtungen sich auszubilden, erfordert die durch den Sprachunterricht vermittelte Geistesbildung eine Ergänzung, und diese ist dem Unterrichte zu übertragen, dessen Stoff die natürlichen Verhältnisse der umgebenden Welt unmittelbar bilden, also dem Unterricht in den Naturwissenschaften. Wie das geschehen kann und auch geschieht, führt der Verfasser in seinem Vortrage aus. Er betont aber auch, daß diese Ausdehnung des Unterrichts wesentlich zum Verständnis der im sprachlich-historischen Unterricht gewonnenen Lehren beitragen müsse, daß diese Aufgabe aber auch an den Lehrer der exaktwissenschaftlichen Fächer die Forderung stellt, dieser erweiterten Aufgabe entsprechen zu können. Daß die Vertreter dieser Fächer bereits vielfach dem gewachsen sind, wird hervorgehoben, es wird aber auch darauf hingewiesen, daß zur Erreichung solcher Ziele eine Vermehrung der ihnen so schmal zugewiesenen Zeit gewährt werden müsse. Dann sei zu hoffen, daß auf das verflossene Jahrhundert als das der naturwissenschaftlichen Forschung gewidmete ein neues folge, das der naturwissenschaftlichen Bildung dienen würde.

Das anregende Schriftchen, dessen Inhalt hier kurz skizziert ist, möge recht weite Verbreitung bei strebsamen Lehrern des Faches finden. Es steht ganz im Einklang mit den Bestrebungen der neueren Methodiker.

2. **Fritz Witt**, Sem.-Lehrer, Beiträge zur Theorie und Praxis des naturkundlichen Unterrichts, eine Handreichung für Seminaristen und Volksschullehrer. VII u. 400 S. Osterwieck 1901, A. W. Zickfeldt. 3,40 M.

Der Verfasser übergiebt in seinen „Beiträgen ꝛc." eine Anzahl verschiedener Aufsätze, welche von ihm im Laufe des letzten Jahrzehntes in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften erschienen sind, um seinen Schülern einen Wegweiser für das Leben mitzugeben. Um das Ganze abzurunden und Einzelnes in nähere Verbindung zu bringen, hat er eine Reihe bisher noch ungedruckter Aufsätze hinzugefügt und dabei sich an verschiedene Werke angelehnt, wie Ostermann und Wegner: „Lehrbuch der Pädagogik", Pauſt-Steinweller: „Der Unterricht in den Realien", Dr. O. Schmeil: „Ueber die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts", Kehrs. „Praxis des Volksschulunterrichts".

Für den Fall, als das Buch einige Verbreitung finden sollte, hat er sich für eine etwaige neue Auflage eine weitere Ausgestaltung zu einer umfassenden und allgemeinen Methodik des Gegenstandes vorgenommen, wobei einzelne hier nicht zu umgehende Wiederholungen in einzelnen Beispielen vermieden werden können. Daß der Verfasser in diese Lage kommen wird und schon jetzt an eine solche Umarbeitung Hand anlegen dürfte, kann man nach der Durchsicht des Werkes wohl voraussetzen und ihn darum ersuchen, nicht mit seiner Arbeit zu zögern. Seine „Beiträge" lassen mit Sicherheit voraussehen, daß sie schon in der vorliegenden Gestalt die Aufmerksamkeit der Lehrer in weiteren Kreisen auf sich lenken und dem Verfasser den gewünschten Erfolg gewiß bringen werden, da der ganze Inhalt von einem gesunden Geiste getragen und von gewissenhaftestem Streben geleitet ist.

Der Inhalt der „Beiträge" gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Der erstere Teil beginnt mit einem kurzen Abriß der Geschichte der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts, welcher namentlich die Bestrebungen der neueren Methodiker beleuchtet und auf die größere Berücksichtigung der Biologie als das Ziel des Unterrichts in unserer Zeit besonders hinweist. Da jedoch in dieser Hinsicht noch manche Unklarheit herrscht, sei es nicht zu wundern, daß in der Praxis das schöne Ziel noch nicht immer erstrebt oder gar erreicht werde. Es folgen mehrere Aufsätze, worin einerseits die Wichtigkeit des naturgeschichtlichen Unterrichts für das Volkswohl, andererseits Gedanken über Schülerausflüge und über Erziehung mitgeteilt werden. Es wird über die Wichtigkeit gesprochen, im Unterricht über die Obstbaumzucht zu belehren, es werden Lehrpläne für ein- und dreiklassige Schulen gegeben, es wird besprochen, wie man bei der Jugend böse Angewohnheiten ausrotten, wie man dem Aberglauben, der Kurpfuscherei entgegen arbeiten müsse, es wird über Tierschutz und Tierquälerei, über „Prüderie", Gesundheitsregeln, über die Behandlung einzelner Gegenstände ꝛc., kurz über eine Menge einschlägiger Fragen gesprochen, über welche der junge Lehrer sich klar werden muß, und die auch den älteren Kollegen gelegentlich in das Gedächtnis gebracht werden dürfen.

Im zweiten Teil des Buches bietet der Verfasser eine Reihe von Lektionen aus verschiedenen Zweigen des Gegenstandes als Lehrbeispiele, nach denen der Lehrer sich in diesen und anderen Fällen richten kann. Auch diese Beispiele lassen sich als nachahmenswert empfehlen. Sie ergänzen das im ersten Teil Gesagte und gewähren eine wertvolle Anregung. Daß der Verfasser hierbei weniger die Tierwelt berücksichtigte,

erklärt er mit dem Hinweise auf Schmeils Lehrbuch der Zoologie, in welchem der Lehrer ohnedies solche Beispiele in mustergültiger Weise findet.

Wir schließen daher unsere kurze Anzeige mit der Bemerkung, unsere Leser möchten selbst Einblick in das hier genannte Werk nehmen, wodurch sie am besten dessen Wert erkennen werden und die erhaltenen Winke zum Besten der Jugend in ihrem Unterricht verwerten können.

3. **O. Kohlmeyer**, Sem.-Lehrer, Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterrichte. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der Methodik des Naturgeschichtsunterrichtes. 49 S. (Zur Pädagogik der Gegenwart. 3. Heft.) Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 1 M.

Der Verfasser der vorliegenden kleinen Schrift bietet in derselben eine sehr bemerkenswerte Kritik der neuen Bestrebungen auf dem Gebiete der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts. Im Eingange würdigt er in Kürze die Bestrebungen namentlich unseres Altmeisters Lüben und wendet sich sodann der durch Junges Dorfteich angeregten Bewegung zu. Er führt dessen „Naturgesetze" vor, spricht sich darüber aus, was für und gegen die sogenannten Lebensgemeinschaften gesagt wird und erklärt als den Kern der von Junge und neueren Schriftstellern, wie Partheil und Probst, Kießling und Pfalz, Baade, Schmeil u. a. verfolgten Bestrebungen, daß man der Biologie im Unterricht die größte Bedeutung zuzuwenden habe. Wie das zu geschehen habe, wird an zwei Beispielen, dem Bienensaug und der Biene, ausgeführt.

Des weiteren ergeht sich nun der Verfasser in einer Kritik einzelner, das biologische Prinzip besonders verfolgender Schriften und zeigt, wie eine zu weite und unvorsichtige Anwendung desselben die Sache in Mißkredit bringen könne. Ohne die betr. Schriften unmittelbar zu nennen, giebt er aus ihnen eine Blumenlese, welche wohl geeignet ist, vor zu weit gehenden und nicht gehörig begründeten Schlüssen in Bezug auf die Zweckmäßigkeit der Gestalt der Tiere und einzelner Organe für die Lebenszwecke der Tiere zu warnen. Die meisten der hier gemachten Einwendungen haben gewiß ihre Berechtigung (nur wird das Kamel aus Versehen hier als Sohlengänger hingestellt), und es ist sehr dankenswert, daß der Verfasser sich die Mühe giebt, einzelne der sogenannten Zweckmäßigkeitshypothesen näher zu beleuchten, ebenso auch, daß der Verfasser einen Blick auf die Auswüchse der sogenannten Konzentration richtet, die oft ganz sonderbare und oft sehr willkürliche Zusammenstellungen ganz verschiedenartiger Dinge hervorbringt.

Sehr wichtig ist auch, daß der Verfasser die systematische Anordnung bei der Betrachtung der Lebewesen an Lehrerbildungsanstalten und Präparandenschulen für die passende erklärt. Nicht wie früher soll das System das Endziel des Unterrichts sein, aber der Gang nach dem System sei die Stätte, die das Gekennzeichnete zusammenfassen soll. Bei systematischem Lehrgange könnten alle biologischen Vorgänge und die Beziehungen zu anderen Gebieten des Wissens in vollkommener Weise einbezogen werden.

Referent macht daher die Fachlehrer auf Kohlmeyers Schriftchen besonders aufmerksam, da dasselbe sehr geeignet erscheint, zum Verständnis des Vorgehens im biologischen Unterricht beizutragen.

4. **Gustav Melinat**, Die Methodik der Naturkunde. Aus den ersten Anfängen bis zu den Bestrebungen der Gegenwart darstellend hinaufgeführt. IV u. 167 S. Halle 1900, H. Schrödel. 1,75 M., geb. 2,20 M.

Das hier genannte Werkchen soll dem Seminaristen und dem angehenden Lehrer zeigen, wie die Methode im naturgeschichtlichen Unter-

richt sich entwickelt hat und zu welcher Gestalt sie zur Zeit gelangt ist. Es soll ihn zugleich bewahren, mit leichtfertigem Urteil von tüchtigen Männern zu sprechen, welche sich bemüht haben, die Frage des naturkundlichen Unterrichts zu lösen, ihn aber auch anregen, ihre Schriften zu lesen.

In zwei gesonderten Abschnitten werden die Entwickelung der Naturgeschichte und die der Naturlehre behandelt. Von den ersten Anfängen eines solchen Unterrichts, die kurz berührt werden, bis zur Gegenwart werden anknüpfend an hervorragende Namen, die Bestrebungen erwähnt, welche gemacht werden, um die Jugend in geeigneter Weise mit den Resultaten der Forschung bekannt zu machen. Namentlich die Bestrebungen neuer Methodiker werden besprochen.

Der dritte Abschnitt beleuchtet die Konzentrationsbestrebungen und nennt dabei die Werke von Twiehausen, Seyfert, Beyer, Partheil und Probst, Kießling und Pfalz, Quehl, welche eingehend besprochen und zum Teil durch Auszüge dem Leser bekannt gemacht werden.

Im vierten Abschnitt giebt endlich der Verfasser, nachdem er die Bestrebungen anderer mit kritischem Auge betrachten lehrte, positive Vorschläge, indem er sowohl für den Unterricht an Präparandenanstalten sowie an Seminaren passende Lehrbücher nennt und noch andere Werke daneben dem Lehrer zum Studium empfiehlt. Zum Schlusse werden je drei Proben aus der Pflanzenkunde, der Tierkunde, der Gesteinskunde, der Physik und der Chemie gegeben.

Das Werkchen darf als sehr entsprechend seinem Zwecke bezeichnet werden. Der angehende Lehrer erhält dadurch einen Ueberblick über die besten methodischen Werke der neueren Zeit, welche in objektiver Weise beurteilt werden. Es werden ihre vorzüglichen Seiten hervorgehoben, aber auch ihre minder guten Seiten werden erwähnt, der Lehrer wird auf die Uebertreibungen mancher Autoren aufmerksam gemacht und kann sich aus den mitgeteilten Proben ein selbständiges Urteil bilden. Es möge deshalb jungen und älteren Lehrern bestens empfohlen werden.

5. **Carl B. Reitinger**, Sem.-Lehrer, Materialien für den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule. Für die Hand des Lehrers bearb. VII u. 276 S. München 1900, R. Oldenbourg. 3 M.

Der Verfasser bietet seinen Kollegen und Schülern keine fertigen Präparationen für die naturgeschichtlichen Disciplinen, wohl aber Materialien, welche dazu bestimmt sind, die Vorbereitung für den Unterricht in Somatologie, Zoologie, Botanik und Mineralogie zu erleichtern.

Die Auswahl des Stoffes war durch die Bedürfnisse des Lehrers vorgezeichnet, und wenn gelegentlich einiges beigezogen wurde, was für die Volksschule zu weit geht, so geschah dies mit Rücksicht auf die Vollständigkeit und in der Erwägung, daß dasselbe für manche Schule doch passen würde und eine Auswahl keine Schwierigkeit bereitet.

Neben der Beschreibung werden die biologischen Momente und die Beziehungen der Objekte zum Menschen besonders ins Auge gefaßt. In zweite Linie wird das System gestellt. Zum Schlusse wird manches beigefügt, was zur Belebung des Unterrichts und zur Bildung des Herzens dienen soll.

Das Werkchen ist recht gut angelegt und kann für den Lehrer an Volksschulen gute Dienste leisten. Die Auswahl umfaßt eine Anzahl der wichtigsten Naturkörper, welche in jeder Schule betrachtet werden müssen. Ihre Anordnung ist zweckmäßig, indem zusammen vorkommende Wesen

miteinander betrachtet werden. Die Beschreibungen sind ausreichend und lebendig gehalten. Geeignete Fragen werden gestellt, Vergleichungen angeregt und Wiederholungen vorgenommen. Biologische Momente werden vielfach besprochen.

Diesem günstigen Urteil gegenüber darf aber nicht verschwiegen werden, daß einzelne Stellen in dem Werkchen sich finden, welche bei einer neuen Auflage wohl verändert werden können. So ist die Behauptung falsch, daß die Backenzähne des Elephanten fortwährend wachsen. Das gilt nur von den Stoßzähnen, die Backenzähne werden nach dem Abwetzen durch andere ersetzt. Es ist unrichtig, daß die Spechte eine Wendezehe besitzen. Unlogisch ist der Ausdruck Mundwerkzeuge statt Freßwerkzeuge. Nicht gut ist es, daß dem Schwein ein scharfes Gebiß zugeschrieben wird. Die Fledermaus soll am Daumen einen scharfen Nagel haben statt einer spitzen Kralle; auch beim Eichhorn steht scharfe Nägel statt spitzer Krallen. Die Zusammenstellung des Schweines mit dem Elephanten als Vielhufer ist veraltet. Durch Aenderung solcher Stellen und gelegentliche Ausdehnung biologischer Angaben könnte der Herr Verfasser sein Werkchen noch weit vollkommener machen.

6. **Josef Fritsch**, Bürgerschuldir., Hilfsbuch bei dem Unterrichte in der Naturgeschichte. I. Bd.: Säugetiere, mit vielen Umrißzeichnungen. Heft 8—12 u. 15—17. à 30 Kr. Brüx 1899, G. Gabert.

Nach der ersten Lieferung dieses Werkes haben wir im vorigen Jahresbericht (Seite 128) den Zweck und die Anlage desselben kurz geschildert. Hier liegen eine Reihe von Heften vor, aus welchen sich ergiebt, daß man in dem Werke eine Arbeit erkennen kann, welche dem Lehrer für seine Vorbereitung zum Unterricht recht wesentliche Dienste leisten wird, besonders deshalb, weil es die neuen Ideen in der Behandlung der naturgeschichtlichen Objekte durchführt.

In sehr praktischer Weise nennt der Verfasser bei Besprechung eines Tieres zuerst die vorhandenen Lehrmittel, gestopfte Tiere, Skelette und deren Teile, Wandbilder u. a. Er bespricht sodann manches, was zur Beobachtung sich eignet, beschreibt das Tier, indem er zugleich mit den Organen ihre Thätigkeit und die Eignung zu derselben erwähnt, schildert in ansprechender Weise das Leben des Tieres und bespricht zum Schlusse noch Einzelnes von Sagen und Gebräuchen, bei denen demselben eine Rolle zugeteilt wird. Endlich kommen Rätsel, Gedichte und Erzählungen, Wandtafelzeichnungen, die vor den Schülern ausgeführt und von ihnen nachgezeichnet werden können, die Anfertigung von Lehrmitteln und Wiederholungsfragen. Auf die ausführliche Beschreibung eines für den Unterricht besonders wichtigen Tieres folgen kurze Beschreibungen verwandter Formen, von denen übrigens einzelne auch ziemlich eingehend betrachtet werden. Die Merkmale einer Ordnung werden den Einzelbeschreibungen nachgeschickt. Am Schlusse des Bandes folgt die Uebersicht der Ordnungen der Säugetiere, bei welcher nur die Beibehaltung der älteren Anordnung der Huftiere auffällt. Darauf werden noch die gemeinsamen Merkmale der Säugetiere in übersichtlicher Weise zusammengestellt. Es wird ihr Vorkommen an der Hand der Kartenskizzen aller Erdteile angegeben und andere für den Unterricht wichtige Angaben gemacht. Selbst von ausgestorbenen Säugetieren werden einige erwähnt. Kurz gesagt, es wird auf alles Rücksicht genommen, was beim Unterricht in verschiedenen Klassen von Nutzen sein kann. Da die Auswahl aus der Klasse der Säugetiere eine reichlich bemessene ist, wird der Lehrer

nicht leicht in die Verlegenheit kommen, über eine von ihm zu betrachtende Art vergeblich Auskunft zu suchen.

Das Werk dürfte dem Lehrer, welcher sich die biologische Behandlungsweise der Tiere zu eigen machen will, gute Dienste leisten und auch sonst noch verwendbare Winke für seinen Unterricht geben Es sei deshalb nochmals auf das praktisch angelegte Werk aufmerksam gemacht.

II. Lehrmittel.

1. Dr. L. **Heck**, Lebende Bilder aus dem Reiche der Tiere, Augenblicksaufnahmen nach dem lebenden Tierstande des Berliner Zoologischen Gartens, mit erklärenden Unterschriften. 196 Tafeln. Berlin, Werner-Verlag. Geb. 10 M.

Das vorliegende, schön ausgestattete Prachtwerk ist in seiner Art wohl einzig. Der Verfasser will damit keine systematische Naturgeschichte, sondern nur Bilder aus dem Tierreich bieten. Mit diesen groß ausgeführten Bildern will er für die Tierwelt, der sein ganzes Leben und Streben gehört, neue Freunde gewinnen und denen, welche das städtische Kulturleben der Natur entfremdet hat, eine Quelle idealer Interessen und reiner Freuden gewähren. Die von lebenden Tieren genommenen Bilder, hofft der Verfasser, werden allgemeines Interesse erregen, so daß auch der kurze, darunter gesetzte Text mit Interesse gelesen und so im Beschauer das Bild sich ergänzt und dauernd die Teilnahme an der Tierwelt und so manchen einschlagenden Fragen geweckt wird. Außer den größten Tierformen sind besonders auch jene Arten abgebildet worden, welche nicht überall bekannt sind, und an denen der Berliner Tiergarten so reich ist. Von einer ganzen Anzahl seltener Tiere wird hier zum ersten Male ein zuverlässiges Bild geboten, wie es als wissenschaftliche Urkunde selbst dem Gelehrten gelten kann. Als solche hebt das Vorwort hervor: Leoparden verschiedener Art, mehrere Tiger, die Wildrinder Südasiens, den im Aussterben begriffenen Elbebiber und andere Formen, namentlich auch aus den deutschen Gebieten in Afrika.

Die Einsicht in das Werk zeigt, daß der Verfasser recht hat. Die Augenblicksbilder so vieler Tierformen in den verschiedensten Stellungen gewähren dem Beschauer einen eigenen Reiz, und erhöht wird das Interesse wesentlich durch die kurzen beigedruckten Bemerkungen, welche über das Vorkommen des Tieres, seine Eigenart, die Bezugsquellen und Lebensweise so manches bringen, was dem Leser überraschend vorkommen muß, indem es nicht selten dem widerspricht, was man in Lehrbüchern sonst findet. So bescheiden daher der Verfasser auch sich ausdrückt, wo er nichts Genaues angeben kann, so bringt er doch aus seiner Erfahrung vieles aus dem Leben der Tiere vor, was hohes Interesse verdient, namentlich auch im Tiergarten gemachte Beobachtungen, welche häufig auf das Leben der Tiere im Freien schließen lassen, und von Zoologen wohl gewürdigt werden sollte. Wenn daher schon der Gedanke, so viele Tierformen im Bilde zu allgemeiner Kenntnis zu bringen, als sehr glücklich bezeichnet werden muß, kann man auch der Ausführung und dem kurzen, frisch geschriebenen Texte seinen Beifall nicht versagen. Wir wünschen dem Atlas recht weite Verbreitung. Er eignet sich auch recht

gut für die reifere Jugend und wird gewiß bei derselben das Interesse an der Tierwelt nicht wenig beleben.

2. Dr. **W. Raschke**, Naturgeschichtliche Tafeln für Schule und Haus. Nr. 4. Tafel einheimischer Käfer. Format 60:35 cm. Annaberg, Grasersche Buchh. 1,20 M.

Von diesem Wandtafelwerk liegt uns heuer zum ersten Male eine Tafel vor. Es ist die vierte in der Reihe, von denen die beiden ersten Pilze, die dritte Schmetterlinge abbildet. Die vorliegende enthält eine Auswahl typischer Käferarten, geordnet nach Familien und in richtigem farbigen Bilde. Die größeren Arten sind naturgroß, die kleineren vergrößert unter Angabe der Naturgröße. Es ist eine recht zweckmäßige Auswahl und findet man bei einzelnen Formen auch die Abbildung der Larve. Die Zeichnungen der Käfer sind so, wie man die Tiere in Sammlungen einsteckt, das genügt indessen vollkommen zum Erkennen der recht kenntlich dargestellten Bilder, so daß die Tafel gewiß gute Dienste leisten kann, wenn sie nicht in allzu großer Entfernung betrachtet werden muß. Unter jedem Bild steht der lateinische und meist auch ein deutscher Name. Daneben ist auch bei einzelnen Käfern eine Beschreibung über Lebensweise, Nutzen oder Schaden 2c. angegeben. Die Tafel ist daher recht praktisch und gut verwendbar.

3. **Ludwig Stelz**, Prof., u. Dr. **Grede**, Oberl., Der Schulgarten der Bockenheimer Realschule zu Frankfurt a. M.*) 65 S. Mit 2 Tafeln.
4. **Ludwig Stelz**, Prof., Ueber den Schulgarten und seine Verwendung.**) 10 S. Höchst a. M. 1898, A. A. Wagner.

Die beiden hier genannten Schriften dienen demselben Zwecke. Sie behandeln ein Thema, das im Jahresbericht wiederholt erörtert wurde. Es handelt sich um die intensivere Gestaltung des naturgeschichtlichen Unterrichts durch Anlegen von Schulgärten, von denen man zwei Arten unterscheidet: 1. solche, die das Material für den botanischen Unterricht im großen züchten und an die einzelnen Anstalten verteilen. Das ist jedenfalls diejenige Art, welche in großen und kleinen Städten am leichtesten durchführbar ist und daher am meisten anzustreben wäre; 2. solche Gärten, welche unmittelbar bei einem Schulhause angelegt werden und es gestatten, den botanischen Unterricht im Freien zu erteilen, die Entwickelung der Pflanzen zu jeder Zeit des Jahres zu verfolgen, das Tierleben an den Pflanzen zu beobachten und den Unterricht biologisch zu gestalten. Die letztere Art der Schulgärten ist es, auf welche die Verfasser obiger Schriften besonders Wert legen. Diese Gärten sind in großen Städten nur unter sehr günstigen Umständen möglich, sie bieten aber den größten Nutzen für den Unterricht. Auf die Anlage solcher Gärten sollte bei neuen Schulbauten womöglich Rücksicht genommen werden.

In der ersten der oben genannten Schriften wird der Garten der Bockenheimer Realschule beschrieben, welcher eine Größe von etwa 450 qm hat und einen kleinen Teich, einen Springbrunnen mit Wasserfall, einen Hügel (aus Felsstücken) von 20 m² Basis, eine Gartenhalle von 32 qm Fläche und zahlreiche Beete enthält. Die ganze Anlage ist zum Teile

---

*) Beilage zum Programm der Bockenheimer Realschule. Ostern 1896.
**) Aus den Verhandlungen der am 18. Mai 1898 zu Höchst a. M. abgehaltenen 23. Hauptversammlung des „Vereines von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck".

durch freiwillige Beiträge seitens der Eltern der Schüler, zum Teile durch das Erträgnis von öffentlichen Vorträgen möglich geworden, welche die Mitglieder des Lehrkörpers zu gunsten der Anstalt abhielten. Der Garten enthält 344 Pflanzenarten. Die Zahlen der höheren Pflanzen sollen annähernd in dem Verhältnisse stehen, in welchem die Pflanzenfamilien an der Flora der Erde teilnehmen. Die Auswahl der Pflanzen wurde von verschiedenen Umständen abhängig gemacht (wichtige morphologische Momente, biologische Erscheinungen, Kulturgewächse, Giftpflanzen); für die Pflanzen wurden möglichst naturgemäße Bedingungen geschaffen und die Pflanzen so gruppiert, wie sie in der Natur gemeinschaftlich wachsen. Das Schriftchen führt sodann aus, wie an den Pflanzen des Gartens die verschiedensten morphologischen und biologischen Erscheinungen nachgewiesen werden können. Den Schluß bilden ein Blütenkalender und zwei Tafeln mit dem Plane des Gartens. Ein Nachtrag giebt an, daß die Zahl der gepflegten Pflanzen auf 408 Arten vermehrt wurde.

Ueber die Wichtigkeit der Schulgärten und ihre Errichtung hielt Professor Stelz den oben citierten Vortrag, in welchem er u. a. auch bemerkenswerte Gedanken über den Bau der Schulhäuser selbst mitteilt, welche in einer Richtung oft mit Luxus ausgestattet werden, während andererseits nötige Einrichtungen fehlen. So meint er, sei der einen großen Raum einnehmende Festsaal ein ähnlicher Luxus wie in einer Privatwohnung das Besuchszimmer, welches das schönste, aber selten benützte Zimmer sei. Schulfeierlichkeiten könnten ebenso in dem zu diesem Zwecke eingerichteten Turnsaale abgehalten werden. Er beziffert die ersten Auslagen für einen Schulgarten mit 3000—4000 Mark, wobei die Kosten des Grundes allerdings nicht berücksichtigt sind; die jährlichen Ausgaben betragen 100—150 Mark. Der Verfasser giebt noch eine Anleitung, in welcher Weise der Garten zu benützen ist, und spricht die Hoffnung aus, daß für die im 19. Jahrhundert entstandenen Schulpaläste das 20. Jahrhundert die nötigen Schulgärten bringen möge.

5. Dr. **Moritz Kronfeld**, Bilderatlas zur Pflanzengeographie. Mit beschreibendem Text. 192 S. mit 216 Holzschnitten u. Kupferätzungen nach Photographien und nach Zeichnungen von Ernst Heyn, Karl Oenike, Oskar Schulz, Olof Winkler u. a. Leipzig 1899, Bibliogr. Institut. 2,50 M.

Gegründet auf Drudes Handbuch der Pflanzengeographie giebt der Verfasser hier eine knappe Darstellung der Pflanzengeographie als Erläuterung zu den Bildern auf den nachfolgenden Blättern. Mit Rücksicht auf den ausgebreiteten Leserkreis, für den das Werk bestimmt ist, wurde von theoretischen Auseinandersetzungen thunlichst Abstand genommen, dagegen wurde das landschaftliche, kulturhistorische und biologische Moment so weit hervorgehoben, als es der gesteckte Raum gestattete. Biologische Faktoren greifen so mächtig ein in die Verbreitung der Gewächse, daß sie nicht außer acht gelassen werden dürfen, und andererseits ist es die Biologie, welche das Pflanzenleben als etwas Lebendiges erkennen läßt und die Botanik vorzugsweise interessant macht. Die Bilder des vorliegenden Buches sind der Mehrzahl nach dem im gleichen Verlage erschienenen „Pflanzenleben" von Professor Dr. A. Kerner von Marilaun (2. Auflage) entnommen.

Der Text gliedert sich in 19 Abschnitte, von denen einer die oceanische Flora, die übrigen die Landflora behandeln. Die Schilderungen, welche der Verfasser bietet, sind sehr anregend geschrieben. Er beschreibt nicht nur das betreffende Gebiet in botanischer Hinsicht, sondern läßt auch

vielfach Bemerkungen über die Entwickelung der Flora, über das Klima, über Aenderungen der Flora in historischer Zeit und die Wanderung der Pflanzen in der Vorzeit unseres Erdkörpers einfließen. Gelegentlich wird auch des Verhältnisses der Flora zum Menschen gedacht, des Einflusses der Gewächse auf menschliche Sitten und der Umgestaltung der Flora durch menschlichen Einfluß.

Von größerem Werte sind natürlich die begleitenden Bilder. Sie sind zum Teil Landschaften, welche durch bezeichnende Gewächse geschmückt sind, teils sind es typische Pflanzen, wild wachsend und kultiviert, oft sind es merkwürdige Einzelheiten oder auch mikroskopische Bilder. Dabei ist häufig Rücksicht auf besondere biologische Momente genommen, so daß das ganze Werk imstande ist, das regste Interesse beim Leser zu erwecken. Sowohl im botanischen, wie im geographischen Unterricht lassen sich die Bilder zur Belebung des Unterrichts verwenden, so daß Referent den Kollegen das Werk wärmstens empfehlen kann.

6. Dr. **Karl Rothe**, Prof., Vollständiges Verzeichnis der Schmetterlinge Oesterreich-Ungarns, Deutschlands und der Schweiz. Nebst Angabe der Flugzeit, der Nährpflanzen und der Entwickelungszeit der Raupen. Für Schmetterlingssammler zusammengestellt. 2., nach der neuen Aufl. des Staudingerschen Kataloges umgearb. Aufl. Wien 1900, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Das vorstehend genannte Verzeichnis ist nach der 1. Auflage bereits im Jahresberichte (Bd. 39 S. 73) angezeigt worden. Da diese Ausgabe vergriffen ist, gedachte der Verfasser schon im vorigen Jahre eine neue Ausgabe zu veranstalten. Da aber inzwischen auch der Staudingersche Katalog (2. Aufl.) vergriffen war, und eine neue Auflage deshalb vorbereitet wurde, in welcher bedeutende Aenderungen in dem System der Schmetterlinge beabsichtigt waren, glaubte der Verfasser, auf die Herausgabe dieses Kataloges, welcher von Dr. O. Staudinger im Verein mit Dr. H. Rebel bearbeitet wurde, warten zu sollen, und ging erst, nachdem der die Makrolepidopteren behandelnde Teil vollendet war, an die Bearbeitung seines Verzeichnisses.

Der neue Katalog von Staudinger und Rebel geht in der systematischen Anordnung von dem Gesichtspunkte aus, die Schmetterlinge nach ihren natürlichen Verwandtschaftsgraden zu ordnen, so daß die neue Einteilung nicht immer mit der bisher gebräuchlichen Gruppierung in Tagfalter, Schwärmer 2c. übereinstimmt. Er giebt für die Großschmetterlinge, auf welche es besonders ankommt, 38 Familien an, welche in absteigender Folge aneinander gereiht werden. Dieselbe Ordnung nahm der Verfasser für sein Verzeichnis an, und stellte auch zu einer jeden Art die Nummer des Staudinger-Rebelschen Kataloges. Daneben aber numerierte er die Arten des Gebietes, für welches das Verzeichnis gelten soll und setzte überdies die früher gebrauchte Nummer in dem alphabetischen Verzeichnis der Arten bei, um den Uebergang des früheren Systems zu dem neueren anzubahnen und zugleich das nach jenem geordnete Verzeichnis der Etiquetten noch dem Gebrauche zu erhalten. Zu gleichem Zwecke setzte er vielgebrauchte Synonyma von Gattungen und Arten bei, wie sie in verbreiteten Werken verwendet werden, so namentlich in der neuesten Auflage von Bergers Schmetterlingsbuch, das dem Verfasser u. a. zur Ergänzung seines Verzeichnisses wesentliche Dienste leistete.

Anhangsweise sind noch die Schmetterlinge, welche Spinnstoffe liefern und die man deshalb häufig züchtet, aufgenommen worden, weil man

dieselben häufiger in Privatsammlungen findet, auch wenn sie nicht in dem Gebiete vorkommen.

Da es dem Verfasser von mehreren Seiten nahe gelegt wurde, die Kleinschmetterlinge nicht zu übergehen, hat derselbe sich entschlossen, eine Auswahl der wichtigeren und namentlich der durch ihre Größe auffallenden Arten ebenfalls aufzunehmen.

Der Verfasser hofft daher, durch diese neue Auflage seines Verzeichnisses der mitteleuropäischen Schmetterlinge dem Freunde dieser Insektenordnung eine wesentliche Erleichterung im Ordnen seiner Sammlung geboten zu haben und ihn zugleich in den Stand zu setzen, die Umrisse des neuen Systems kennen zu lernen und dasselbe mit dem früher gebrauchten vergleichen zu können.

III. Schriften.

A. Allgemeine Naturkunde.

1. Dr. **Th. Schmidt** u. **Fr. Drischel**, Naturkunde für mittlere und höhere Mädchenschulen. Auf Grund der Bestimmungen vom 31. Mai 1894 bearb. Breslau, Max Woywod.

Teil I: Der naturkundliche Lehrstoff für 80 Lehrstunden des 4. Schuljahres, bearb. von Drischel. 134 S. mit 94 Abbild. im Text. 1899. Geb. 1 M.

Teil II: Der naturkundliche Lehrstoff für 80 Lehrstunden des 5. Schuljahres, bearb. von Drischel. 225 S. mit 186 Abbild. im Text. 1900. Geb. 1,50 M.

Teil V: Der Naturkundliche Lehrstoff (Wärmelehre, anorganische Chemie, Elektricität) für 80 Lehrstunden des 8. Schuljahres, bearb. von Dr. Th. Schmidt. 197 S. mit 127 Abbild. im Text. 1900. Geb. 1,50 M.

Teil I enthält 36 Abschnitte über Pflanzen und 44 über Tiere. Die Pflanzen werden gemäß ihrer Entwickelung im Laufe des Jahres betrachtet, daher ein und dieselbe oft zu verschiedenen Zeiten, im Frühjahr, im Hochsommer und im Herbst. Die Betrachtungen sind übersichtlich gegliedert und enthalten stets allgemeine Bemerkungen, durch welche der am Schlusse gebrachten anatomischen Uebersicht vorgearbeitet wird. Mit der Beschreibung der Pflanzen vereinigt wird ein Teil der Tierwelt besprochen, der in Beziehung zu den Pflanzen steht, Freunde und Feinde der Pflanzen. Es kommen nur höhere Pflanzen zur Besprechung, diese werden aber ziemlich eingehend, namentlich auch in ihrer Entwickelung besprochen. Der zoologische Teil beschreibt etwa 14 Säugetiere und 12 Vögel. Die Beschreibungen sind oft sehr eingehend und bringen auch allgemeine Sätze aus dem Leben der Tierwelt, so den Zusammenhang zwischen den Organen und der Nahrung, die gegenseitigen Beziehungen verschiedener Tiere und Pflanzen. Auch wird zugleich der menschliche Körper in Vergleichungen einbezogen.

Teil II bringt wieder Pflanzen (36 Abschnitte) und Tiere (40 Abschnitte), sowie etwas über den Bau, das Leben und die Pflege des menschlichen Körpers. Die Pflanzen werden meist nach der Blütezeit geordnet. Bei jeder werden Verwandte genannt, auch Pflanzen, welche gleichzeitig oder in Gesellschaft vorkommen, ebenso Tiere, welche an den Pflanzen sich häufig finden. Schließlich werden anatomische und biologische Merkmale zusammen betrachtet. Von den Tieren werden Vertreter aller Wirbeltierklassen in aufsteigend systematischer Reihenfolge betrachtet. In den Tierbeschreibungen werden ebenso, wie im botanischen

Teile, biologische Betrachtungen eingefügt, ohne daß der Verfasser zu weit geht oder sich gar auf gewagte Hypothesen einläßt. In der gewählten Darstellung erhält die Schülerin jedenfalls ein lebendiges Bild aus dem Tier- und Pflanzenleben und wird mit Interesse dem danach erteilten Unterrichte folgen. Die dem Texte eingefügten Bilder sind meist vorzüglich, doch ohne Angabe des Größenverhältnisses.

Teil V enthält eine Verbindung von Physik mit Chemie. Der Verfasser geht von der Wärme aus, zeigt, daß sie eine bedeutende Kraft ist und giebt ihre Eigenschaften an. Er geht sodann auf die Gase über, deren Expansion als eine der schon erwähnten Kohäsion entgegengesetzt wirkende Kraft zur Erscheinung gebracht wird. Die Begriffe Kalorie, spezifisches Gewicht und spezifische Wärme werden erläutert und übergegangen auf die Veränderungen der Aggregatformen sowie einschlagende Erscheinungen, Dampfmaschinen &c. Neben diesen werden andere Motoren, Wasserräder &c. besprochen und die Wärmegesetze in weiterer Ausdehnung vorgeführt, bis ihr Einfluß auf chemische Verbindungen den Anlaß giebt, chemische Vorgänge zu besprechen. Dies geschieht mit gelegentlicher Berücksichtigung der Mineralogie. Den Rest des Bändchens erfüllt die Entwickelung der Lehren des Magnetismus und der Elektricität, welche ebenso faßlich und sachgemäß dargelegt sind, wie die übrigen Abschnitte des Werkes.

2. **G. Partheil** u. **W. Probst**, Naturkunde für Bürgerschulen und gehobene Volksschulen. Ausgabe B. Heft I. (Kursus 1 u. 2.) 2. Neubearbeit. 7. bis 12. Tausend. 63 S. Dessau, Anhalt. Verlagsanst. 50 Pf.

Im 47. Bande des Jahresberichtes (S. 105) ist der Plan und die Ausführung des vorstehend in seinem 1. Hefte erneuerten Werkes besprochen worden. Es ist an demselben in der neuen Auflage nichts verändert worden. Da die Verfasser eine passende Auswahl des Lehrstoffes vorführen und biologische Daten in passender Weise einfügten, die Anordnung nach Lebensgemeinschaften und Jahreszeiten recht zweckmäßig ist, auch die Ausstattung durch gute Druckschrift und belehrende Bilder zu loben ist, kann das Werkchen nach wie vor empfohlen werden.

3. **G. Partheil** u. **W. Probst**, Naturkunde für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten. Ausgabe A. Heft II. (Kursus 3 u. 4.) 2., verb. u. verm. Aufl. 7.—12. Tausend. Dessau, Anhalt. Verlagsanst. Geb. 1,60 M.

Getreu dem ursprünglichen Plane dieser Schrift (vgl. Jahresbericht Bd. 47. S. 105) ist die neue Auflage des 2. Heftes vorgelegt worden, doch haben manche Umstellungen und Veränderungen in einzelnen Partien stattgefunden. Einzelne, mehr vom fachwissenschaftlichen Interesse aufgenommenen Naturkörper wurden ausgeschieden, um für die bleibenden mehr Raum für eingehendere Betrachtung der Lebensäußerungen zu gewinnen. Am Schlusse jeden Kurses ist eine abschließende Betrachtung angehängt. Mehr hervorgehoben wurde die Bedeutung der Naturkörper für den Menschen, sowie die Thätigkeit des Menschen im Kreise der Lebensgemeinschaften.

Für das Ausbleiben einer größeren Anzahl von Naturkörpern im Leitfaden empfehlen die Verfasser gelegentlich andere Naturkörper im Unterrichte vorzunehmen und zu dem Zweck vom Schüler ein Merkbuch anlegen zu lassen, in welchem solche Ergänzungen, Beobachtungen &c. aufzunehmen seien. Erweitert wurden u. a. die Lebensgemeinschaften der weiteren Heimat und der Fremde; dieselben sind als Anhang an den

Schluß gesetzt, um etwa in der Geographie verwendet werden zu sollen. Das Werkchen sei daher, als gut ausgewählt und durchgeführt, von neuem den Freunden engerer Vereinigung von Naturgeschichte und Naturlehre empfohlen.

4. Dr. **Karl Schwippel**, Verbreitung der Tiere und Pflanzen. Naturfreunden gewidmet. 105 S. Wien 1900, A. Pichlers Witwe & Sohn. 2 K.

Der Verfasser hat schon mehrere ähnliche Schriften erscheinen lassen, in denen er einem größeren Publikum, namentlich der reiferen Jugend anregende Kapitel der Wissenschaft in leicht faßlicher Weise vorführt. Diesmal hat er sich die Lehren der Pflanzen- und Tiergeographie zum Ziele gewählt. Er schildert die Entstehung der Erdrinde und nimmt bei der Bildung der Gesteine zugleich Rücksicht auf die Entwickelung des organischen Lebens im Laufe der Zeiten, so daß sich einerseits ergiebt, wie die Reste der Organismen häufig als Kennzeichen für das Alter eines Gesteins dienen können, aber andererseits auch sich zeigt, daß die gegenwärtige Verteilung der Tiere und Pflanzen abhängig ist von der Gestaltung der Länder und Meere in früheren Zeiten, so daß Gebiete, welche seit alten Zeiten getrennt waren, auch ganz verschiedenartige Floren und Faunen zeigen. Es werden dann auch die Bedingungen besprochen, welche für die Entwickelung des Pflanzenlebens und der Tiere maßgebend sind, so daß die Verschiedenheit der Organismen an verschiedenen Standorten als Folge des Bodens, der Feuchtigkeit, der Wärme und des Lichtes sich zeigt. Sodann werden die Verteilung der Organismen nach der Seehöhe und der geographischen Breite erklärt und zuletzt die interessantesten Gebiete der Erdoberfläche nach ihrer Pflanzen- und Tierwelt geschildert. Eine systematische Uebersicht der Pflanzen und der Tiere bildet den Schluß des kleinen Werkes, das ganz geeignet ist, die Gesetze der Tier- und Pflanzengeographie dem Leser zu vermitteln und ihn zu weiterem Studium anzuregen, welches zu unterstützen der Verfasser die besten Werke der einschlagenden Litteratur namhaft macht.

B. Naturgeschichte.

a) Aller drei Reiche.

5. F. **Terks**, Leitfaden für Naturgeschichte. Nach den amtlichen Bestimmungen über das höhere Töchterschulwesen Preußens in 4 Kursen bearb. Leipzig, Julius Klinkhardt.

I. Kursus. 7. Aufl. 48 S. mit 28 Abbild. 1899. 60 Pf. II. Kursus. 8. Aufl. 72 S. mit 54 Abbild. 1899. 80 Pf. III. Kursus. 9. Aufl. 107 S. mit 93 Abbild. 1900. 1 M. IV. Kursus. 7. Aufl. 120 S. mit 145 Abbild., darunter 8 Tafeln in zweifarb. Drucke. 1900. 1 M.

Während die 5. Auflage dieses Werkes (vgl. Jahresbericht 43. Bd. S. 103) sich von den früheren durch Aufnahme niederer Organismen in den unteren Stufen unterschieden hat, sind die neueren Auflagen wieder zu der früheren Verteilung zurückgegangen. Ueberhaupt ist das ganze Werk nicht unwesentlich verändert worden. Der Verfasser ist dazu durch den offiziellen Lehrplan bestimmt worden.

Der I. Kurs beschreibt 19 höhere Pflanzen und bringt außerdem Abschnitte über Knospen, über die Keimung und allgemeinen Bedingungen des Pflanzenlebens, sodann werden 15 Säugetiere und 13 Vögel beschrieben.

Der II. Kurs bringt in 25 Abschnitten die Beschreibung von 18 Pflanzen und Mitteilungen aus der Anatomie und Biologie. Sodann

werden 15 Säugetiere und 7 Vögel, einige Reptilien, Amphibien und Fische beschrieben und einiges über Bau und Leben des menschlichen Körpers mitgeteilt.

Der III. Kurs enthält 30 Abschnitte über Pflanzen, meist kurze Beschreibungen mehrerer Arten einer Familie und Kennzeichnung der Gruppen; überdies einige allgemeine Betrachtungen über das Pflanzenleben. In der Zoologie werden die niederen Tiere gruppenweise besprochen; es folgt ein Abschnitt über das Meer und eine systematische Uebersicht des Tierreiches sowie 14 Beschreibungen von Mineralien.

Der IV. Kurs bespricht die wichtigsten Kulturpflanzen, einige Sporenpflanzen und giebt neben Mitteilungen über Bau und Leben der Pflanzen eine systematische Uebersicht derselben. Es folgen Bau und Leben des menschlichen Körpers, sowie Unterweisungen über die Gesundheitspflege.

Auswahl und Behandlungsweise sind in gleicher Weise wie früher recht zweckmäßig; es werden nicht aufdringlich, aber doch wiederholt biologische Momente vorgeführt. Sehr zu loben ist die Ausstattung durch viele sehr gelungene Bilder. Das Werk darf daher bestens empfohlen werden.

6. **W. Henck u. S. Schlitzberger**, Kleine Naturgeschichte in kurzer übersichtlicher Darstellung. IV u. 128 S. mit zahlreichen Abbild. u. 1 Bilder-Anhang. Cassel 1900, Baier & Co. Geb. 80 Pf.

Aus den zwei Teilen ihrer früher erschienen Hilfsbücher haben die Verfasser den Lehrstoff gekürzt und für kleinere Verhältnisse herausgegeben. Wie bei dem größeren Werke ist der Lehrstoff in übersichtliche Abschnitte geteilt. Es sind nicht ausgeführte Beschreibungen und Lesestücke, sondern anregende Mitteilungen und Fragen. Wichtige Vertreter meist der höheren Tiergruppen, eine Uebersicht der Organe des menschlichen Organismus und eine Anzahl wichtiger Pflanzen werden vorgeführt, darunter auch Kryptogamen, besonders Pilze und einige ausländische Kulturpflanzen. Den Schluß bildet die Beschreibung einiger Mineralien und Metalle. Bei den Tieren und Pflanzen werden die gegenseitigen Beziehungen betont, es werden biologische Daten erwähnt, technologische Prozesse besprochen. Gelegentlich wird auch der Anbau von Pflanzen geschildert und überall sind die Beziehungen zum Menschen, Nutzen und Schaden hervorgehoben. Eine Anzahl von instruktiven Holzschnitten ist in den Text gedruckt. Den Schluß bilden einige Abbildungen, welche teils nach verbreiteten Wandtafeln verkleinert sind, so der Apfelbaum, seine Freunde und Feinde, eine Tafel Giftpflanzen, eine Tafel häufig vorkommender, eßbarer Pilze. Diese Bilder sind nach Schlitzbergers Wandtafeln ausgeführt. Sechs andere Bilder veranschaulichen die Kultur und Verwendung einiger wichtigen Gewächse, das letzte ist der Glasbereitung gewidmet.

Eingeschaltete Gedichte können zur Belebung des Unterrichtes verwendet werden. Die kurze und gedrängte Darstellung gestattete, auf kleinem Raume recht viele Daten aufzunehmen, die beim Unterricht durch den Lehrer besprochen und ergänzt werden können. Wo es also beim Unterricht auf eine begrenzte Auswahl von Naturkörpern ankommt, welche man in der Schule zu behandeln wünscht, wird das Werkchen gute Dienste leisten.

b) Anthropologie.

7. **K. Zepf**, Bau, Funktion und Pflege des menschlichen Körpers. Mit besonderer Berücksichtigung seiner Ernährung, der Nahrungsstoffe und der

Nahrungsmittel. Lehrbuch für den Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnen-seminarien, höheren Mädchenschulen und verwandten Anstalten, sowie zum Selbstunterricht. 2., verb. u. erweiterte Aufl. des „Leitfadens für den 1. Unterr. in der Naturkunde“ (II. Teil). VI u. 118 S. mit 66 Abbild. u. 2 Tafeln. Freiburg 1900, Herdersche Verlagsb. 1,40 M.

Dieses Werkchen ist zwar schon einmal im Jahresbericht (43. Bd. S. 102) erwähnt worden, hat aber in der neuen Auflage zufolge seiner Anpassung an den geänderten Lehrplan eine vollständige Umarbeitung erfahren. Es besteht eigentlich aus zwei Teilen, von denen der erstere (§ 1—5) die Somatologie behandelt, während der andere (§ 6—10) eine Chemie der Nahrungsmittel vorstellt. Der erstere Teil ist eine ziemlich eingehende Belehrung über den menschlichen Körper. Es werden die Organe desselben beschrieben und ihre Funktionen geschildert, zugleich aber auch angegeben, wie die verschiedenen Organe und der ganze Körper gesund erhalten werden kann. Im allgemeinen kann man mit der Auswahl und Behandlung des Stoffes sich einverstanden erklären, nur an einzelnen Stellen scheint der Verfasser etwas zu sehr ins Einzelne zu gehen, so namentlich bei Besprechung der Muskeln; auf Tafel I sind wohl einige der neben das Hauptbild gesetzten Figuren überflüssig. Auf Seite 11 hätte Referent das Beispiel vom Kauen der Haselnüsse zur Pflege der Zähne nicht genommen, da es mißdeutet werden könnte und die Jugend die Zähne durch Aufknacken der Nüsse üben könnte, was doch wohl nicht gemeint ist; auch ist die Empfehlung des chlorsauren Kali zur Desinfektion der Zähne kaum zu empfehlen, um so weniger, als vor seiner giftigen Wirkung beim Verschlucken nicht gewarnt wird.

Der chemische Teil des kleinen Bandes scheint dem Referent ebenfalls zu weit auszuholen. So sind beim Abschnitt über die Fette viele überflüssige Formeln in einer Einleitung beigesetzt, welche wohl in ein Lehrbuch der Chemie gehören. Die Konstitutionsformel des Zuckers ist wohl auch überflüssig. Daß Glycerin und Fettsäure als Bestandteile des Fettes mit ihren Formeln (S. 92) angegeben sind, kann zu Mißverständnissen Anlaß geben, da beide nicht als Ganzes im Fett enthalten sind, sondern erst nach Ausscheidung von Wasserstoff und Sauerstoff. Im ganzen ist übrigens auch der chemische Teil des Buches, die Nahrungsmittel betreffend, vorzüglich bearbeitet und namentlich die angehängten Tabellen (§ 10) über Nährstoffgehalt der Nahrungsmittel und ihren Preiswert sehr gut.

Die den Text ergänzenden Abbildungen sind zahlreich und belehrend. Doch könnten einzelne Bilder (Zuckerrohr, Reis, Kaffee, und Thee) ohne Schaden ausfallen. Die Figuren 58 und 59, welche über den verschiedenen Wert des Fleisches der einzelnen Körperteile belehren sollen, könnten etwas genauer erklärt werden.

Wenngleich Referent das Buch als ein wertvolles Lehrmittel empfehlen kann, so glaubt er doch, daß der Herr Verfasser bei einer neuen Auflage vielleicht kleine Aenderungen noch vornehmen könnte.

8. Dr. F. **Frenkel**, Die Lehre vom Skelett des Menschen, mit besonderer Berücksichtigung entwickelungsgeschichtlicher u. vergleichend anatomischer Gesichtspunkte und der Erfordernisse des anthropologischen Unterrichtes an höheren Lehranstalten bearb. VI u. 176 S. mit 81 Textfig. Jena 1900, G. Fischer. 4,50 M.

In demselben Verlage sind Anatomische Wandtafeln erschienen, von denen die beiden ersten als vorzügliche Lehrmittel bereits in dieser Zeitschrift (49. Bd. S. 101) besprochen worden sind. Zu diesen Tafeln

soll die vorstehend genannte kleine Schrift eine Ergänzung bilden, zu welcher der Verfasser sich umsomehr für verpflichtet hielt, da das auf den Wandtafeln gebotene doch nicht so eingehend dargestellt werden konnte, als es die große Bedeutung erfordert, die das Skelett als Grundlage für den Aufbau des Körpers und wegen seiner Beziehungen zu den übrigen Organsystemen des Körpers besitzt. Ist doch schon im Skelette die Beziehung des menschlichen Organismus zu dem der übrigen Wirbeltiere so ausgesprochen, daß jeder, der die Tierwelt gründlich verstehen will, vor allem das Skelett des Menschen genau kennen muß. Diese Schrift ist in allgemein verständlicher Sprache geschrieben, und der Verfasser hofft, auch den Nichtbesitzern der Wandtafeln eine willkommene Unterweisung zu bieten, wobei es freilich zweckmäßig gewesen wäre, die Abbildungen der Wandtafeln in verkleinertem Maßstabe dem Buche einzufügen. In der Gruppierung und didaktischen Anlage hat der Verfasser sich eng an Gegenbauers „Lehrbuch der Anatomie des Menschen" (6. Auflage, Leipzig, Engelmann) gehalten, und er bemüht sich, durch eine Fülle anregenden Stoffes in dem Kreise der Gebildeten Freunde für den Gegenstand zu gewinnen, wozu namentlich die vielen Angaben beitragen mögen, welche die Entwickelungsgeschichte des Menschen und die vergleichende Anatomie betreffen.

Auf die Anfertigung der zahlreichen Illustrationen, welche nur zum Teile dem angeführten Werke Gegenbauers entnommen sind, verwendete der Verfasser große Sorgfalt. Sie wurden in vergrößertem Maßstabe mit der Feder gezeichnet und auf photographischem Wege verkleinert.

Ausgehend von der Gewebelehre, bespricht der Verfasser die Entstehung der Knochen, ihre Gestalt und allmähliche Veränderung, ihre Verbindung, namentlich durch Gelenke, und die Zusammensetzung des Skelettes, dessen einzelne Teile (Wirbelsäule, Brustknochen, Kopf und Gliedmaßen) für sich und in ihrer Verbindung mit benachbarten Knochen genau beschrieben und insbesondere auch in ihrer Entwickelung geschildert werden, wobei gelegentliche Hinweise auf die Knochen der Tiere eingeflochten werden.

Das vorstehend genannte Werk ist daher recht geeignet, die Kenntnis des Skelettbaues beim Menschen in jeder Hinsicht zu vermitteln und namentlich auch das Verständnis der erwähnten anatomischen Wandtafeln zu erleichtern. Es kann daher ebenso wie diese bestens empfohlen werden.

9. **Friedrich Baade**, Sem.-Oberl., Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. 4. Teil: Der menschliche Körper nach Leben, Bau und Pflege. VIII u. 106 S. Mit 63 in den Text eingefügten Abbild. Halle 1900, H. Schrödel. 1,60 M., geb. 2 M.

Wenn schon die genaue und klare Beschreibung der Organe unseres Körpers die Teilnahme der Schüler in hohem Grade erweckt, so wird doch dieselbe noch bedeutend durch die Darlegung der Beziehung zwischen den Organen und ihren Funktionen erhöht. Der geistige Gewinn des Lernenden läßt sich noch steigern, wenn man ihn selbst dazu anleitet, Schlüsse von der Aufgabe des Organes auf seine Beschaffenheit zu ziehen. In dieser Weise erteilt der Verfasser seit 24 Jahren den Unterricht und giebt hier in gedrängter Kürze eine Darstellung des vom ihm eingehaltenen Lehrverfahrens. Er erzieht damit seine Schüler zur Selbständigkeit und Schärfung des Urteils und bewirkt durch die gesteigerte Anteilnahme und die selbstgeschaffene Verknüpfung die erhöhte Behaltbarkeit des Erlernten.

Das durch zahlreiche gute Abbildungen, welche zum Teile mit Genehmigung des kgl. Gesundheitsamtes dem bei Springer in Berlin erschienenen „Gesundheitsbüchlein“ entlehnt sind, giebt ein vollständiges Bild vom Leben im menschlichen Körper und eine eingehende Beschreibung seiner Organe. Diese werden in gesundem und im kranken Zustande betrachtet. Es wird der Einfluß äußerer Umstände auf ihr Wachstum und Gedeihen untersucht und vielfach Anlaß genommen, den schädlichen Einfluß der verschiedensten Einwirkungen zu beleuchten, und angegeben, wie denselben zu begegnen ist. Sorgsam wird gelehrt, wie man sich bei Unglücksfällen zu verhalten habe und welche Maßregeln bis zur Ankunft eines Arztes getroffen werden müssen, um größere Gefahren zu vermeiden. Die Ansichten, welche der Verfasser über die verschiedensten Krankheiten, ihre Entstehung und Heilung ausspricht, sind mit den neuesten Forschungen der Wissenschaft im Einklang und können dem Schüler als richtig zur Darnachachtung im Leben empfohlen werden. Da das Werkchen sehr zweckmäßig angelegt erscheint und manches enthält, was in ähnlichen Leitfäden nicht besprochen ist, kann seine Benützung nur vom besten Erfolge begleitet sein, umsomehr, als ja das Werkchen vorzugsweise für angehende Lehrer bestimmt ist welche den mitunter sehr eingehenden Mitteilungen, namentlich aus der Gesundheitslehre, ein volles Verständnis entgegenbringen können.

10. Dr. **Karl Ernst Bock**, Prof., Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers in Wort und Bild. Nach vorheriger Begutachtung durch Schulmänner für Schüler herausg. 17. Aufl. Neu durchgesehen von W. Camerer, Medizinalrat. 8°. VIII u. 208 S. Leipzig 1900, E. Keils Nachf. 75 Pf., geb. 1 M.

Bocks „Buch vom gesunden und kranken Menschen“, das weitverbreitete Familienbuch, ist für den Unterricht an Schulen zu weitgehend; deshalb bearbeitete Bock dieses kleinere Werk, indem er von dem allseitig anerkannten Gedanken ausging, daß der junge Mensch nicht früh genug Kenntnis von seinem Organismus erhalten könne, um im späteren Leben sein und seiner Mitmenschen Wohl fördern zu können. Das kleine Buch enthält das Wissenswerteste vom Bau, dem Zwecke und der Lage der einzelnen Körperteile, sowie Belehrung über ihre Funktionen und die Bedingungen, unter denen diese richtig vor sich gehen. Es werden daher Aufklärungen über Nahrung, Luft, Wärme und Licht, über die Kleidung, den Wohnort, Beruf u. a. gegeben, soweit es der Verfasser als wichtig für den Schüler ansieht. Wenngleich er sich dabei auf den Rat praktischer Schulmänner stützen konnte, stellte er dennoch beim ersten Erscheinen an die Lehrer, welche sich des Buches bedienen, die Bitte, ihn weiter mit Ratschlägen zu unterstützen, um ein nach jeder Richtung hin vollkommenes Lehrmittel bieten zu können. Diese Bitte erneuert nach dem Tode des Verfassers der Verleger auch bei dieser neuen Auflage, welche von einem bewährten Arzte durchgesehen und den veränderten Lehren der Wissenschaft gemäß umgearbeitet wurde. Daß beim Unterrichte anatomische Modelle oder selbst zerlegte Tierleichen und mikroskopische Demonstrationen, wohl auch chemische Versuche verwendet werden müssen, ist selbstverständlich, wenngleich recht gute Abbildungen den Text unterstützen, der, wie man wohl sagen kann, in einer ungemein sorgfältigen Art ausgewählt und in geeigneter Weise für die Fassungskraft der Jugend dargestellt wurde.

Wiewohl schon ziemlich allgemein Belehrungen aus der Anthro-

pologie und Gesundheitslehre beim naturgeschichtlichen Unterricht an verschiedenen Schulen geboten werden, so darf es dennoch als nicht unnötig angesehen werden, auf dieses Werkchen nochmals aufmerksam zu machen, zumal dasselbe, ebenso wie das größere Werk von Bock, das Buch vom gesunden und kranken Menschen, gewiß schon vielfach als Quelle für die entsprechenden Abschnitte der Lehrbücher gedient hat und noch weiter dienen wird. Es geht zwar etwas über den Schulunterricht hinaus, man käme jedoch in Verlegenheit, wenn man sagen sollte, was etwa überflüssig wäre. Denn, wenn auch nicht alles im Unterricht vorgenommen werden kann, ist es doch gewiß gut, daß der Schüler noch für spätere Zeit in dem Werkchen einen Ratgeber findet. Andererseits dürfte dem Werkchen in Bezug auf die Hilfe bei Unglücksfällen vielleicht manche Erweiterung förderlich sein.

Ein störender Druckfehler ist Seite 179 stehen geblieben, indem eine 20prozentige Karbolsäurelösung zum Waschen von Wunden empfohlen wird, statt daß sie 2prozentig sein soll.

11. **Leo Burgerstein**, Ratschläge, betreffend die Herstellung und Einrichtung von Gebäuden für Gymnasien und Realschulen unter besonderer Rücksichtnahme auf die Forderungen der Hygiene. 8°. VIII u. 84 S. Mit 16 Abbild. im Text. Wien 1900, k. k. Schulbücher-Verlag. 2 K.

Da bei Aufführung neuer Schulbauten nicht immer die Forderungen der Hygiene berücksichtigt werden, hat das k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht die Herausgabe der vorliegenden Schrift in dem Bestreben angeregt, der studierenden Jugend in der Schule thunlichst unschädliche Lebensbedingungen zu gewährleisten. Wenn auch bei bereits bestehenden Schulhäusern nicht leicht schädliche Einrichtungen zu beseitigen und durch rationelle zu ersetzen sind, so sollen doch bei neu entstehenden Schulgebäuden nicht mehr grobe sanitäre Mängel vorkommen. Der Verfasser, der manche Punkte nur andeuten konnte, hätte gern seiner Arbeit eine größere Ausdehnung gegeben; aber die Besorgnis, daß die Schrift bei minder großem Umfange leichter verbreitet und mehr gelesen würde, veranlaßte ihn, das Buch in kleinerem Umfange zu veröffentlichen.

Daß hygienische Forderungen früher weniger berücksichtigt wurden, erklärt sich aus der geringen Kenntnis der betreffenden Verhältnisse. Jetzt, wo darüber so manche Untersuchungen zu Gebote stehen und man die Besserung beobachtete, welche gute öffentliche Einrichtungen in Bezug auf chronische Krankheits- und Kränklichkeitszustände bewirken, ist es gewiß an der Zeit, daß die Schulbehörden mit mehr Nachdruck auf gesundheitsfördernde Vorkehrungen dringen. Sie können dies um so eher, als bei Neubauten oft mit denselben Kosten den Forderungen der Hygiene entsprochen werden kann, mit denen ein ungesundes Haus aufgeführt wird. Und wenn auch in manchen Fällen ein höherer Kostenbetrag aufgewendet werden sollte, so fällt doch sehr die Erwägung ins Gewicht, daß viele Generationen in solchen Bauten nacheinander den schädlichen oder günstigen Einwirkungen ausgesetzt, und die intelligenteren Kreise der Zukunft hier körperlich geschädigt oder gefördert werden.

Der Verfasser, der sich seit langem mit dem wichtigen Gegenstand gründlich befaßt und seine Ansichten vielfach auf andere bewährte Fachmänner stützt, deren Schriften in zahlreichen Fußnoten genannt sind, geht in sorgfältig erwägender Weise vor. Er empfiehlt vor allem die Wahl des Bauplatzes, bespricht die Wasserversorgung durch Leitung oder Brunnen und geht auf die Baumaterialien und die Reinlichkeit beim

Baue ein, wobei er selbst auf das zweckmäßige Füllmaterial bei den Zwischendecken hinweist, damit nicht hierdurch schädliche Keime in die neuen Räume geführt werden. Er bespricht sodann das Erfordernis an Räumen für Gymnasien und Realschulen bei Voraussetzung von 500 Schülern. Außer den Klassenzimmern, Zeichensälen, Räumen für Lehrmittel und besondere Unterrichtszimmer für Physik und Chemie ist ein Festsaal mit Altarnische projektiert, der neben den festlichen Veranstaltungen auch gottesdienstlichen Zwecken dienen soll. Es sind ferner ein Turnsaal und ein Turnplatz, die nötigen Räume für die Bibliothek, das Professorenzimmer, die Direktionskanzlei und ein Wartezimmer in Aussicht genommen. Bei allen Räumen sind die Dimensionen mit Rücksicht auf die entsprechende Schülerzahl gewählt. Für den Direktor ist eine entsprechende Wohnung mit gesondertem Eingang vorgesehen, ebenso für mehrere Schuldiener. Letzteres ist gewiß sehr wichtig, um die Diener stets in der Nähe zu haben, aber auch um diesen bei ihrem geringen Lohn eine Erleichterung zu bieten, da sie oft in der Nähe des Schulhauses keine billigen kleinen Wohnungen erhalten können. Ueber die Eingänge, die Stiegen und Gänge, über die Wände, Decken und Fußböden, sowie Thüren und Fenster werden wohldurchdachte Winke gegeben. Besondere Aufmerksamkeit wendet der Verfasser der künstlichen Beleuchtung, der Ventilation und der Heizung zu; er bespricht die Aborte, die Kleiderablage außerhalb der Schulzimmer, die Erholungsräume im Hause und im Freien und die Spielplätze. Daß der Verfasser auch die Sitzgelegenheiten für die Schüler in den Kreis seiner Betrachtungen zieht, ist selbstverständlich.

Die „Ratschläge" sind mit solcher Umsicht gegeben, daß nach ihnen ideale Schulhäuser entstehen müßten. Man muß dabei nur wünschen, daß der Architekt jene auch benützt und etwa auch die Meinung des betreffenden Lehrkörpers anhört. Es würden dann nicht leicht so auffällige Fehler gegen die allergewöhnlichsten Regeln der Zweckmäßigkeit begangen werden.

Das Meiste von dem, was in der betreffenden Schrift gesagt ist, paßt übrigens auch für andere Schulkategorien. Es wäre daher zu wünschen, daß Burgersteins Ratschläge besonders in den für Schulbauten maßgebenden Kreisen nicht nur gründlich studiert, sondern auch berücksichtigt würden.

12. **Franz Trzosk**, Oberl., Der Unterricht in der Gesundheitslehre auf den höheren Lehranstalten. 26 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. 40 Pf.

Der Verfasser begrüßt mit vollem Rechte, daß in der neuesten Zeit Belehrungen über Hygiene allgemein in den Schulen eingeführt werden; denn Aberglaube und Unwissenheit beeinträchtigten bisher die Volkswohlfahrt in empfindlichster Weise. Der Gärtner hat oft seine Pflanzen, der Züchter seine Tiere besser gepflegt als seine Kinder, und Tausende von solchen sterben alljährlich, weil ihren Eltern die Hauptlehren der Gesundheitslehre unbekannt sind. Bei Erwachsenen kommt es sehr häufig vor, daß sie auf die verschiedenste Weise ihr Leben zu Grunde richten, indem sie schädliche Genußmittel, namentlich Alkohol, im Uebermaße genießen. Allerdings bemühen sich viele, diesem Uebel entgegen zu arbeiten; sie thun es aber oft in verkehrter Weise. Wenn sie auch recht haben, Mäßigkeit, Reinlichkeit u. a. zu predigen, so greifen sie in anderer Weise, wie z. B. die Anhänger der sogenannten Naturheilkunde, die ärztliche Wissenschaft in unerhörter Weise an, verspotten die Schutzimpfung, die

Bacillentheorie ꝛc. Dagegen kann nur die Schule wirken, indem sie der Jugend Aufklärung über die Grundlehren der Gesundheitslehre bietet. Wie das geschehen kann, legt der Verfasser in dem vorstehend genannten Schriftchen dar. Er hebt hervor, wie schon in den untersten Klassen bei der Besprechung der Pflanzen die Wirkung der Nahrungs- und Genußmittel behandelt werden könne, wie in der Zoologie sich Gelegenheit biete, die Pflege der Zähne und die verschiedenen Bekleidungsstoffe zu erörtern, wie gewarnt werden könnte vor dem Umgang mit Tieren (Hunden ꝛc.), wie der wohlthätige Einfluß der Pockenimpfung geschildert und auf die Gefahr des Genusses roher Milch von kranken Tieren hingewiesen werden könne. So verfolgt der Verfasser den Unterricht Klasse für Klasse. Besonders geht er auf die Lehre vom menschlichen Körper ein, macht es lächerlich, daß man so viele Einzelheiten über den Bau des Körpers in den Unterricht bringe, während man in erfolgreichster Weise über die Pflege der Organe belehren und anleiten sollte, wie man durch Regelung der Lebensweise, durch Vermeidung schädlicher Einflüsse den Körper schützen und die Gesundheit sich erhalten könne.

Das Schriftchen zeigt recht deutlich, wie jeder Lehrer, ohne daß ein besonderer Unterricht in der Gesundheitslehre in den Lehrplan aufgenommen werden müßte, bei passender Gelegenheit jene gebührend berücksichtigen könne und solle. Man kann wohl sagen, daß dies auch schon vielfach von Seite der Lehrer wirklich geschieht; um aber in dieser Hinsicht noch mehr leisten zu können, ist die Lektüre des obengenannten Heftes zu empfehlen, das hierüber recht zweckmäßige Anregungen zu geben imstande ist.

c) Zoologie.

13. Dr. **Otto Schmeil**, Leitfaden der Zoologie, ein Hilfsbuch für den Unterr. in der Tier- und Menschenkunde an höheren Lehranstalten, von biologischen Gesichtspunkten aus bearb. VIII u. 304 S. mit zahlr. Abbild. nach Originalzeichnungen von Tiermaler A. Kuk. Stuttgart 1900, E. Nägele. Geb. 2,80 M.

Wir haben im vorigen Jahre an dieser Stelle eines Lehrbuches der Zoologie von Schmeil gedacht, welches durch seine neuartige Beschaffenheit das Aufsehen in weiten Kreisen erregte. Viele Berufsgenossen ersuchten den Verfasser, eine gekürzte Ausgabe seines Werkes für Schüler zu veranstalten und diese liegt in dem hier genannten Leitfaden vor. Dieser Leitfaden ist nicht ein bloßer Auszug, er ist ein durch und durch neu bearbeitetes Werk, wie man namentlich bei den Abschnitten Hund, Pferd und Rind bemerken kann, bei welchen der Verfasser hier mehr die Haustiere in Betracht zog, während er beim Lehrbuch von den wild lebenden Stammesgenossen ausging. Wie das größere Werk, führt es den Lehrstoff in systematischer Reihenfolge vor und nicht in methodischer Ordnung; wie der Verfasser sagt, aus methodischen Gründen. In dieser Anordnung ist es begründet, daß jeder Lehrer seiner Methode nach vorgehen kann. Wir können nur dieser Verurteilung so vieler methodisch angelegter Leitfäden zustimmen. Das Inhaltsverzeichnis giebt zugleich eine kurze Uebersicht des Systems. An die Kennzeichnung der höheren Gruppen, der Kreise, reihen sich die der niederen, der Klassen und Ordnungen, bei einigen die der Familien, und daran die Beschreibung der Arten. Die Auswahl erstreckt sich auf die wichtigsten Tierformen, einzelne werden ausführlich betrachtet, andere in kurzer Beschreibung beigefügt. Bei den Beschreibungen wird stets auf die Beziehungen zwischen den Organen und ihrer Thätigkeit hingewiesen. Vor-

zügliche Bilder, teils die Tiere in ihrer Lebensweise, teils wichtige Organe darstellend, unterstützen in schönster Weise den Text. Den Schluß bildet eine in gleichem Sinne bearbeitete Beschreibung des menschlichen Körpers. Dieser Abschnitt ist ganz im Sinne des anderen Teiles verfaßt. Es ist nicht eine nackte Aufzählung der Organe und ihrer Funktionen, sondern es werden in lebendiger Weise der Organismus und seine Bestandteile geschildert. Nach verschiedenen Richtungen hin wird die Thätigkeit der Organe behandelt, ihre Gestalt und ihre gegenseitigen Beziehungen werden gehörig beleuchtet und zugleich die Wirkungen untersucht, welche verschiedene Umstände auf den Organismus in günstiger oder nachteiliger Weise ausüben und hieraus Regeln für die Erhaltung der Gesundheit abgeleitet. Um diesen Teil auch denjenigen Schulen zugänglich zu machen, welche das Lehrbuch benützen, ist derselbe auch in einem gesonderten Heftchen erschienen.

Dieses Buch ist, wie das Lehrbuch des Verfassers, eine sehr bemerkenswerte Erscheinung und kann, wenn man auch in einzelnen Fällen anderer Meinung ist, jedenfalls bestens empfohlen werden. Ja, man hat von mehreren Seiten den Wunsch aussprechen hören, der Verfasser möge auch seine Arbeit auf die Botanik ausdehnen, und selbst für niedere Schulen einen ähnlichen Leitfaden herausgeben, welchem Wunsche der Verfasser teilweise bereits entsprochen hat.

14. Dr. **Otto Schmeil**, Grundriß der Naturgeschichte. Von biologischen Gesichtspunkten aus bearb. I. Heft: Tier- und Menschenkunde. 143 S. mit zahlr. Abbild. nach Originalzeichnungen. Stuttgart 1900, E. Nägele. 75 Pf.

Nach dem früher genannten Lehrbuch für höhere Lehranstalten haben wir von demselben Verfasser auch ein für Schulen mit weniger weitgehenden Lehrzielen bestimmtes Werkchen vor uns, das den Lehrstoff in derselben Weise mit Hervorhebung biologischer Momente und dem steten Hinweise auf den Zusammenhang der Organisation mit Lebensweise, Nahrung 2c. vorführt.

Auch dieses bietet den Lehrstoff in der Reihenfolge des Systemes. Die Menge des Lehrstoffes wurde gegenüber dem Buche für höhere Lehranstalten stark vermindert, so daß für eine Gruppe meist nur ein Vertreter ausführlich beschrieben und andere anhangsweise genannt werden. Da es besser ist, wenige Objekte gründlich durchzunehmen, als viele nur oberflächlich, ist der Verfasser damit vollkommen richtig vorgegangen. Für etwaige Nachträge findet der das Werkchen benutzende Lehrer in dem „Lehrbuche" des Verfassers hinreichenden Stoff. Dagegen wird wegen geeigneter Verwendung von Sagen, Märchen 2c. der Lehrer auf andere Quellen verwiesen. Von den eingefügten Bildern, welche den Text wesentlich unterstützen, stammen viele aus den früher erschienenen Werken des Verfassers; eine Anzahl von Bildern wurde für das vorliegende Buch neu gezeichnet. Sie haben den großen Wert, die Tiere in ihrer Lebensweise darzustellen, in einer Landschaft, im Kampfe mit ihren Feinden, beim Aufsuchen ihrer Nahrung, beim Nestbau 2c. Bekanntere Tiere sind nicht abgebildet; bei ihnen ist durch Abbildung wesentlicher Teile dem Verständnis der Jugend nachgeholfen.

In dem sorgfältig ausgearbeiteten Text fällt nur Seite 93 der merkwürdige Ausdruck „Mundwerkzeuge" auf, während sonst richtig Mundteile oder Freßwerkzeuge gesagt wird. Es ist das ein Ausdruck, der wunderbarerweise selbst in guten Büchern, wie das vorliegende eines ist, vorkommt, ohne daß er sprachlich als richtig anerkannt werden kann.

15. Dr. **C. Fickert** u. **G. Kohlmeyer**, Tierkunde, unter grundsätzlicher Betonung der Beziehungen zwischen Lebensverrichtungen, Körperbau und Aufenthaltsort der Tiere. 3., verb. u. verm. Aufl. VII u. 436 S. mit 570 Abbild. und 1 farb. Tafel. „Tierregionen u. Subregionen“ nach Wallace. Leipzig 1900, G. Freytag. 4,80 M.

Von der im 49. Bande (S. 115) des Jahresberichtes angezeigten ersten Auflage unterscheidet sich die vorliegende hauptsächlich dadurch, daß die bei jener vorangestellten 20 Einzelbilder dem Haupttexte einverleibt wurden und eine kurze Tiergeographie eingefügt wurde. Zugleich ist der Titel verändert worden, um das Werk nicht ausschließlich für Lehrerbildungsanstalten verwendbar erscheinen zu lassen. Die Anzahl der Abbildungen wurde erheblich vermehrt und viele Bilder wurden außerdem durch neu hergestellte ersetzt. Namentlich wurden solche Bilder eingefügt, welche die Tiere gruppenweise, in einer Landschaft oder in sonstiger Umgebung darstellen. Doch sind auch sonst im Text manche Aenderungen und Erweiterungen ersichtlich, indem namentlich biologische Momente noch hier und da hervorgehoben werden. Hinzugefügt wurden auch die lateinischen Namen der Tiere und am untern Rande der Seiten die Erklärung der aus dem Lateinischen, Griechischen oder anderen Sprachen entlehnten Ausdrücke. Den Schluß bildet ein Anhang über den menschlichen Körper und seine Lebensverrichtungen, welcher durch zahlreiche Abbildungen verschiedener Menschenrassen illustriert ist und mit einer kurzen Vorgeschichte des Menschen schließt. Zur leichteren Orientierung befindet sich am Anfange ein systematisches Inhaltsverzeichnis und endlich ein alphabetisches Register.

Das Werk hat durch diese Veränderungen und Zusätze erheblich an Brauchbarkeit gewonnen. Freilich ist sein Umfang und ebenso der Preis auch um den dritten Teil (von 326 auf 436) Seiten angewachsen. Man kann das Werk seines reichen, ziemlich korrekten und zweckmäßig ausgewählten Inhalts wegen nur bestens empfehlen.

Daß die Verfasser trotz des abweichenden anatomischen Baues die Hintergliedmaßen der Affen Hände nennen, ist eigentümlich. Daß die Rennfüße des Straußes mit einer Kralle an der kleinen Zehe abgebildet sind (S. 160 und 163), könnte bei einer neuen Ausgabe leicht verändert werden. Bei Figur 375 fällt die Zeichnung der Raupe auf, ebenso der Zug der Prozessionsraupe Figur 372. Figur 272 zeigt wohl nicht die Naturgröße oder ist ein noch junges Exemplar.

16. **W. Henck** u. **S. Schlitzberger**, Hilfsbücher für den naturkundlichen Unterricht. I. Zoologie. Ausg. A: Für gehobene Schulen. VIII u. 100 S. Cassel 1899, Baier & Cie. Geb. 80 Pf.

In der Form der Darstellung naturgeschichtlicher Hilfsbücher kann man zwei wesentlich verschiedene Arten unterscheiden. Die einen geben den Lehrstoff in zusammenhängender Darstellung, in erzählender Form, die anderen geben Schlagworte, Andeutungen und Fragen. Die ersteren sind geeignet, neben der Belehrung über Gegenstände der Natur auch Uebung in dem Gebrauche der Sprache zu gewähren, aber sie geben Anlaß zu der Befürchtung, daß der Schüler nur gedächtnismäßig die Sätze des Buches sich aneigne, ohne den Inhalt sich geistig anzueignen. Aus diesem Grunde haben die Verfasser vorgezogen, ihre Hilfsbücher in der anderen Gestalt abzufassen, wie es seiner Zeit auch der Altmeister Lüben und nach ihm auch der Casseler Reallehrer Schwaab, also ein Landsmann der Verfasser, in ihren Leitfäden gethan haben, während man in unserer Zeit meist der anderen Art der Darstellung zu folgen pflegt.

Während aber in der Form auf frühere Zeiten zurückgegriffen wurde, ist der Inhalt gemäß den Bestrebungen der Neuzeit verfaßt. Die Verfasser bieten nicht, wie sie im Vorworte sagen, eine Beschreibung des Tieres vom Kopfe bis zu den Füßen, sie begnügen sich nicht mit dem Bekanntmachen der äußeren Formen, weil dadurch der Unterricht einseitig werde und das Interesse für das Wesen nach und nach schwinde. Es gilt ihnen, wie im Unterricht heutzutage verlangt wird, mit der Form ein Verständnis derselben zu erzielen, zu zeigen, wie die Gestalt der Tiere und ihrer Organe in Beziehung zum Aufenthalt, zur Nahrung und Lebensweise steht. Sie führen also das, was seit Junge vom Unterricht verlangt wird, in ausgedehnter Weise auch in das Hilfsbuch ein, ja, sie erwarten vom Lehrer noch weitere Ergänzungen in dieser Richtung. Zur Belebung soll der Lehrer noch hie und da eine Legende, ein Liedchen, eine Erzählung, eine Auffassung des Dichters rc. einflechten.

Der Lehrstoff ist systematisch angeordnet. Typische Formen werden ausführlich betrachtet; verwandte sind neben ihnen genannt. In- und wichtige ausländische Arten werden gleichmäßig berücksichtigt. Die Insekten sind in geringerer Auswahl vorgenommen, weil die Verfasser die Absicht haben, dieselben in einem demnächst erscheinenden „Pflanzenbüchlein" gelegentlich der zur Behandlung kommenden Gewächse als deren Freunde und Feinde zu berücksichtigen. Den Schluß des Heftes bildet eine kurze Beschreibung des menschlichen Körpers.

Man kann sich mit der Auswahl und Behandlung des Gegenstandes sehr wohl befreunden. Die kurze Ausdrucksweise gestattete, auf dem kleinen Raume eine große Fülle von Lehrstoff vorzuführen; der Hinweis auf viele biologische Bemerkungen und andere eingestreute Bemerkungen können den Unterricht sehr anregend gestalten, so daß das Werkchen trotz seiner eigenartigen Gestalt sich viele Freunde gewinnen wird.

17. D. **Karl Hassack**, Prof., Leitfaden der Zoologie (mit Einschluß der Somatologie) für kommerzielle und gewerbliche Lehranstalten. (Sonderabdruck aus des Verf. „Leitfaden der Naturgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Rohstofflehre".) 70 S. mit 57 Abbild. Wien 1900, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Dieser Leitfaden enthält eine vollständige Belehrung über den Bau des menschlichen Körpers und eine Auswahl des Lehrstoffes aus der Zoologie, welcher sich namentlich auf diejenigen Tiere beschränkt, welche Rohstoffe für den Handel und die Industrie liefern. Es wird ein allgemeiner naturgeschichtlicher Unterricht vorausgesetzt, und an diesen angelehnt, eine kurze Beschreibung der für die Industrie wichtige Stoffe liefernden Tiere gebracht, wobei namentlich die nutzbaren Produkte hervorgehoben und beschrieben werden. Das Werkchen ist daher an den Fachschulen, für welche es bestimmt, sehr wohl verwendbar, bringt wichtige Belehrungen aus dem Gesamtgebiet des zoologischen Unterrichts dem Gedächtnis zurück und ergänzt sie durch die besondere Belehrung über die nutzbaren Stoffe des Tierkörpers selbst und der von einzelnen Tieren erzeugten Rohstoffe.

18. Dr. **A. Bisching** u. Dr. **C. Rothe**, Abriß der Naturgeschichte für den Unterricht an höheren und an zweiklassigen Handelsschulen mit besonderer Berücksichtigung der Warenkunde. 2., verb. Aufl. 160 S. mit 207 Abbild. im Text. Wien 1901, A. Hölder. 2,20 K.

Das im Jahre 1892 zum ersten Male erschienene Werkchen hat die Aufgabe, den Schülern an Handelsschulen Gelegenheit zu geben, ihre

früher erworbenen Kenntnisse aus dem Gesamtgebiete der Naturgeschichte zu wiederholen, wobei namentlich diejenigen Naturkörper betrachtet sind, welche wichtige Handelsprodukte liefern. Dabei ist indessen hinreichend auch auf die übrige Natur Rücksicht genommen worden, so daß ein Gesamtbild des Tier-, Pflanzen- und Mineralreichs gewonnen und allgemeine Naturgesetze erläutert sind. Die neue Auflage enthält auch eine kurze, aber wohl ausreichende Betrachtung des menschlichen Organismus, sie giebt eine allgemeine Uebersicht der Naturkörper. Sie enthält vielfache Ergänzungen und verschiedene neue Abbildungen, so daß das in vielen Handelsschulen verwendete Werkchen gewiß an Brauchbarkeit gewonnen hat.

19. **Fr. Berges** Schmetterlingsbuch, bearb. von H. von Heinemann, durchgesehen und ergänzt von Dr. W. Strudel u. Dr. Jul. Hoffmann. 8. Aufl. 248 S. mit ca. 1500 Abbild. auf 50 Farbendrucktafeln. Stuttgart 1899, Verl. f. Naturkunde. Kart. 21 M., geb. 24 M.

Anfangs wohl mehr für die reifere Jugend bestimmt, hat sich im Laufe der Zeit Berges bekanntes Schmetterlingsbuch zu einem schönen wissenschaftlichen Werke entwickelt, welches jedem Freunde der Schmetterlingskunde und namentlich auch dem Lehrer der Naturgeschichte bestens empfohlen werden kann. Die reiche Zahl der Abbildungen, welche über 800 einheimische Schmetterlinge darstellen, häufig auch ihre Raupe und Puppe, sowie die Futterpflanze läßt eine vorkommende Art leicht bestimmen. Eine schwarze Tafel belehrt über die Gliederung des Schmetterlingskörpers und die zur Bestimmung wichtigen Teile. Die Einleitung bespricht die allgemeinen Merkmale der Schmetterlinge, belehrt über Fang, Zucht, Zubereitung und Aufbewahrung für die Sammlung. Die Charakterisierung der Gruppen, der Ordnungen, Familien und Gattungen ist sehr genau und berücksichtigt die Lebensweise. Dasselbe gilt von der Beschreibung der Arten, von denen etwa 1500 aufgenommen sind. Sie umfassen alle in Mitteleuropa vorkommenden Großschmetterlinge und geben die Verbreitung, den Fundort der Raupe, sowie die Zeit des Auftretens an, zugleich sind die übrigen in Europa vorkommenden Arten genannt. Dabei haben sich die Verfasser in der Anordnung vollkommen an den maßgebenden Staudingerschen Katalog gehalten, auch viele Synonyma, deutsche Namen, soweit sie vorkommen, und Varietäten genannt. Den Schluß bilden alphabetische Verzeichnisse der Familien, Gattungen und Arten, sowie ein systematisches Verzeichnis das auch im Sonderdruck erschienen ist, welcher auf gut geleimtem Papier (mit weißer Rückseite) hergestellt ist, und sich zum Zerschneiden eignet, um die Etikettierung der Sammlung zu erleichtern.

20. **William Marshall**, Zoologische Plaudereien. Mit Zeichnungen von Dr. Etzold, E. de Maes u. a. 3. Sammlung der Plaudereien und Vorträge. Leipzig 1900, A. Twietmeyer. 4 M.

Professor Marshall in Leipzig ist bekannt durch verschiedene Werke, in denen er dem größeren Publikum naturwahre Schilderungen aus dem Leben der Tiere in leichtfaßlicher und gemütvoller Weise vorführt. Auch im Jahresbericht ist sein Name wiederholt genannt worden, indem kleinere und umfangreichere Schriften des Verfassers angezeigt wurden. Das vorstehend genannte Werkchen gehört zu denen, deren Inhalt und Darstellung in jeder Beziehung als anregend und wohlgelungen bezeichnet werden können.

Schon die Einleitung nimmt auf das wärmste für den Verfasser

ein. Unter der Ueberschrift: „Der alte Eckermann" erzählt er Erinnerungen aus seiner Jugend, wo er in Weimar im Hause und in der Gesellschaft von Goethes Freund oft und lange verweilen durfte. Eckermann machte mit seinem Sohne und dessen Kameraden oft Ausflüge ins Freie, suchte mit ihnen die entlegensten Gegenden in Wald und Feld auf und lehrte sie, die Naturkörper aufzusuchen und das Leben in der Natur zu beobachten. Und diese Liebe zur Natur, wie sie im Knaben geweckt wurde, blieb ihm für das Leben, und was er sah, und wie er es sah, schildert er nun auch wieder in seinen „Plaudereien". Die von Marshall gemachten Beobachtungen vergleicht er mit dem, was man in Büchern über dieselben Tiere liest, er stellt Irriges in das rechte Licht, erklärt Anderes in besserer Weise und lenkt den Sinn des Lesers auf weit verbreitete Erscheinungen, die trotzdem oft wenig bekannt sind. Die „Plaudereien" machen daher den Naturfreund mit vielem bekannt, was in den Lehrbüchern der Zoologie nicht gefunden wird. Sie können deshalb allen Freunden der Natur auf das wärmste empfohlen werden. In Bibliotheken für Schüler und Lehrer werden sie zu den gelesensten Büchern zu zählen sein.

21. Dr. **Eugène Rey.** Die Eier der Vögel Mitteleuropas. Vollständig in 25 Lief. à 5 Tafeln nebst Text mit über 1200 Einzelbildern in Farbendr. 2.—8. Lief. (S. 25—136.) Gera-Untermhaus 1900, Fr. E. Köhler. Subskr.-Pr. jeder Lief. 2 M.

Das von uns bereits nach dem Erscheinen der 1. Lieferung angezeigte Werk (Jahresbericht, 52. Band, S. 143) ist nun bereits bis zur 8. Lieferung erschienen. Lieferung 2 setzt die Betrachtung der Raubvögel fort. Wie im Anfang werden die Synonyma und Trivialnamen in verschiedenen Sprachen angegeben, der Brutbezirk wird begrenzt, der Nestbau geschildert und die Eier beschrieben, namentlich werden die genauen Maße für Maxima, Minima und das Mittel für Größe und Gewicht angegeben. An die Eulen anschließend folgen die spechtartigen Vögel, zu denen neben den Spechten die Mandelkrähe, die Eisvögel, Bienenfresser, Hopfe, Nachtschwalben und Kuckucke zählen. Bei diesen verschiedenen Gruppen finden wir anregende Bemerkungen über ihr Vorkommen, den Nestort und Bau 2c., besonders werden über den Kuckuck Beobachtungen mitgeteilt, welche großes Interesse erwecken. Aus seinem weiten Verbreitungsbezirk, welcher an ein reiches Vogelleben gebunden ist, werden 146 Vogelarten (für Europa 119) genannt, welchen der Kuckuck seine Eier anvertraut; doch sind unter ihnen manche, welche selten oder nur ausnahmsweise von ihm ausersehen werden. Etwa 30 Arten können als die ständigen Erzieher des jungen Kuckucks bezeichnet werden. Jedes Kuckucksweibchen pflegt sich an dieselbe Vogelart zu halten und legt in jedes Nest nur ein Ei. Die Eier sind an Färbung aber verschieden; es werden 24 verschiedene Färbungen angegeben. Ihre Schale ist verhältnismäßig stark. Ein Irrtum ist es, daß der Kuckuck die Eier in längeren Zwischenräumen ablege, ebenso, daß der Eierstock infolge Ausdehnung des Magens verhältnismäßig klein wäre. Das Weibchen soll jeden dritten Tag ein Ei legen, an Zahl einige 20. In dieser großen Zahl sieht der Verfasser den Grund dafür, daß er nicht selbst brütet. Das Ei wird meist auf den Erdboden gelegt und von hier aus bei passender Gelegenheit mit dem Schnabel in das Nest befördert, wobei es oft Kämpfe mit den Eigentümern desselben absetzt. Das Ei ist in 10—11 Tagen entwickelt, also meist früher, als die Eier der Nestvögel.

Kuckucksarten anderer Länder brüten selbst, scheinen aber auf dem Wege zu sein, eine dem unsern ähnliche Lebensweise anzunehmen.

Die 7. und 8. Lieferung beschäftigen sich mit einigen Gattungen der Singvögel. Auch hier finden wir neben den Mitteilungen, wie sie in früheren besprochen sind, manche interessante Beobachtung über die Lebensweise der Vögel. So soll die Amsel vor etwa 80 Jahren ein äußerst scheuer Vogel gewesen sein, während sie doch jetzt in unmittelbarer Nähe der menschlichen Wohnungen nistet und sich in Parks und Gärten zwischen den Menschen bewegt.

Dem Texte entsprechend sind die zahlreichen vorzüglichen Tafeln in Farbendruck, welche auf blauem Ton die naturwahren Bilder der Eier zeigen. Wo die Eier einer Art Verschiedenheiten in der Färbung aufweisen, wird eine Anzahl von Bildern derselben Art gegeben, so daß das Erkennen vorliegender Eier mit Leichtigkeit nach dem Werke stattfinden kann.

22. Dr. R. **Tümpel**, Die Geradflügler Mitteleuropas. Beschreibung der bis jetzt bekannten Arten mit biologischen Mitteilungen, Bestimmungstabellen u. Anl. für Sammler, wie die Geradflügler zu fangen u. getrocknet in ihren Farben zu erhalten sind. Mit zahlr. schwarzen u. farb. Abbild., nach der Natur gemalt von W. Müller. 5., 6. u. 7. Lief.*) 4⁰. S. 97—308. Mit 9 farb. Tafeln. à Lief. 2 M., Gesamtpr. 15 M. Eisenach, M. Wilckens.

Mit den vorliegenden Lieferungen liegt Tümpels schönes Werk vollendet vor. Sie belehren in bester Weise, ebenso wie die früheren, über die restlichen Familien der Geradflügler. An den Abschluß der Betrachtungen über die Eintagsfliegen und ihre Larven schließt sich die der Frühlingsfliegen, der Holzläuse und der eigentlichen Geradflügler (Ohrwürmer, Schaben, Fangheuschrecken, Gespenstheuschrecken, Feld- und Laubheuschrecken und Grillen). Ganz wie bei den früheren Gruppen wird über die Lebensweise berichtet, und der Körperbau genau geschildert, wobei sehr sorgfältige Abbildungen in genügend großem Maßstabe den Text unterstützen. Es werden analytische Tafeln zum Bestimmen der Gattungen und Arten gegeben, bei denen ebenfalls hier und da die bezeichnenden Merkmale abgebildet sind. Sodann werden die Arten genau beschrieben, und von ihrer Lebensweise erwähnt, was man von ihnen bisher beobachtet hat. Ueber das Sammeln der Tiere werden Belehrungen gegeben und ebenso über das Präparieren derselben zum Aufbewahren in den Sammlungen, was der Weichheit des Körpers wegen zuweilen mit mehr Sorgfalt geschehen muß, als bei den Käfern etwa nötig ist. Die vielen fertigen und naturgetreuen Bilder auf den beigegebenen Tafeln geben eine vorzügliche Uebersicht über die verschiedenen Formen der Ordnung, als deren letzte Gruppe noch die Familie der Blasenfüße betrachtet wird, soweit man nach den Untersuchungen dieser noch weniger bekannten Tiere mit Sicherheit berichten kann.

Das Werk hat, wie schon früher gesagt wurde, einen hohen Wert für jeden, der sich mit der Insektenwelt näher befassen will, also namentlich für den Lehrer der Naturgeschichte. Es giebt ihm nicht nur Gelegenheit, sich über die Tiere näher zu unterrichten, ihren Fang und das Anlegen einer Sammlung erfolgreich durchzuführen, es kann auch manchen Freund der Natur veranlassen, die Erforschung dieser interessanten Insektengruppe weiter durchzuführen, und dadurch einerseits eine wissenschaftliche Thätigkeit in angedeuteter Richtung durchzuführen, anderer-

*) Vergl. Jahresber. 52. Bd. S. 147.

seits aber auch die Wissenschaft durch genaue Erforschung wenig bekannter Formen, sowie ihrer Lebensweise, wesentlich fördern. Zu dem Zweck sind auch die Angaben der bereits über die Geradflügler vorhandenen Litteratur in vollständiger Weise durchgeführt. Wir empfehlen daher nochmals das schöne Werk der Aufmerksamkeit der Lehrerwelt auf das wärmste.

23. Dr. **Richard Rößler**, Die Raupen der Großschmetterlinge Deutschlands. Eulen und Spanner mit Auswahl. Eine Anleitung zum Bestimmen der Arten, analytisch bearb. 170 S. mit 2 Tafeln. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 2,20 M.

Die vorhandenen Werke über die Raupen der Großschmetterlinge genügen dem Verfasser nicht vollkommen für ihren Zweck, indem sie wohl schöne Abbildungen bringen, bei denen aber das Unterscheiden ähnlicher Raupen oft schwer ist, so daß man beim Durchlesen der Beschreibung oft erkennt, daß die Bestimmung nach dem Bilde falsch war, was namentlich bei den Raupen der Eulen und Spanner häufig der Fall ist, indem die verwandten Arten große Uebereinstimmung in ihren Merkmalen zeigen.

Der Verfasser empfiehlt daher, bei der Bestimmung den umgekehrten Weg einzuschlagen, von der Beschreibung auszugehen und dann die Vergleichung mit dem Bilde zur Bestätigung vorzunehmen. Um diesen Weg zu erleichtern, giebt er im vorliegenden einen analytischen Schlüssel, ähnlich demjenigen, den er früher zum Bestimmen der Schmetterlinge ausgearbeitet hat. Dieser Schlüssel gestattet das Bestimmen der Raupen von Tagschmetterlingen, Schwärmern und Spinnern fast vollständig; bei den Eulen und Spannern dagegen werden nicht nur die seltenen Arten ausgelassen, sondern auch solche Arten, deren Beschreibungen von verschiedenen Autoren zu sehr abweichend waren, ohne daß festgestellt werden konnte, welche Beschreibung die richtige ist.

Dabei konnte die bisherige systematische Einteilung nicht immer eingehalten werden, weil die Larven infolge selbständiger Anpassung nicht immer den Gruppen der Falter entsprechende gemeinsame Charaktere zeigen. Diese Wahrnehmung leitete viele Forscher dazu, an dem System Aenderungen vorzunehmen, so daß zu erwarten ist, daß neuere Werke dem Umstande Rechnung tragen werden.

Das vorstehend genannte Werk dürfte daher nicht nur dem Sammler Gelegenheit zum Bestimmen der Raupen geben, sondern auch weitere Forschungen auf dem Gebiete veranlassen und daher geeignet sein, das Erlangen größerer Klarheit über manche kritischen Punkte anzubahnen.

24. Dr. **T. F. Hanausek**, Lehrbuch der Materialienkunde auf naturgeschichtlicher Grundlage für den Unterricht in der Rohstofflehre mit besonderer Berücksichtigung der in dem Gewerbe hauptsächlich verwendeten Naturprodukte. Zum Gebrauch für Handwerker-, Gewerbe-, Handelsschulen u. verwandte Lehranstalten. 2., umgearb. Aufl. der im Auftr. des k. k. Ministeriums f. Kult. u. Unterricht veranstalteten ersten Ausgabe. III. Bd.: Materialienkunde des Tierreiches. 227 S. mit 144 Abbild. Wien 1898, A. Hölder. 2,10 M.

Ueber das vorliegende Werk hat Referent nach der 1. Ausgabe bereits berichtet (vgl. Jahresbericht 40. Bd. S. 89): In der neuen Ausgabe ist das Tierreich allein behandelt worden, während früher das Mineralreich mit ihm vereinigt in dem Bändchen enthalten war, und das Pflanzenreich in einem besonderen Hefte erschien (vgl. Jahresbericht 44. Bd. S. 137). Das Werkchen ist vom Verfasser sorgfältig durchgesehen und an manchen Stellen erweitert worden. In der Anordnung

sind die neueren Ansichten in der Systematik durchgeführt worden. Ebenso sind die von den Tieren gelieferten Waren genauer betrachtet, neu in den Handel gebrachte Waren aufgenommen; neuere Untersuchungsmethoden wurden beschrieben, namentlich ist auf mikroskopische und chemische Unterscheidung verschiedener Stoffe mehr Gewicht gelegt worden. Zu dem Zweck sind auch viele Abbildungen (u. a. von Spinnstoffen) erneuert und andere Abbildungen hinzugefügt worden, so daß das kleine Werk in erhöhtem Maße an Brauchbarkeit gewonnen hat und daher von neuem gut empfohlen werden kann.

25. Kalender des Deutschen Lehrer-Tierschutz-Vereins und des Berliner Tierschutz-Vereins (zur Bekämpfung der Tierquälereien im Deutschen Reich). Berlin, Königgrätzer Straße 108. 1901. 20 Pf., 100 Stück 5 M.
Lesebüchlein des Deutschen Lehrer-Tierschutz-Vereins und des Berliner Tierschutz-Vereins. 1.—3. Bdchn. à 20 Pf., 100 Stück 5 M. Ebendas.

Die vorstehend genannten Bändchen können viel wirken, wenn sie der Jugend in die Hand gegeben und im Volke verbreitet werden. Der Verein, welcher sie herausgiebt, giebt sie deshalb zu dem angegebenen geringen Preise in Partien ab. Die Bändchen sind nett ausgestattet. Der Kalender giebt für jeden Monat ein hübsches Bändchen. Ueberdies enthalten alle vier Bändchen Bilder im Texte und überdies am Schlusse eine Anzahl von Bildern aller Art, Landschaften und Tierbilder, Abbildungen berühmter Gemälde und scherzhafte Darstellungen aus dem Leben der Jugend 2c. Zahlreiche Erzählungen ernsten und heiteren Inhalts erscheinen ganz geeignet, den Sinn der Jugend für die Tierwelt zu wecken, ihre Kenntnisse über das Leben der Tiere zu bereichern. Wir finden Anleitung darin, wie man das Tierleben in der Natur fördern kann, namentlich wie die Singvögel geschont werden können und wie man ihre Vermehrung dadurch fördern kann, daß man ihnen sichere Plätze in dichtem Gehölze bereitet, Nistkästen aufstellt, ihnen Futterplätze, namentlich für den Winter herrichtet. Eine mehr für Erwachsene bestimmte Beigabe bilden wissenswerte Notizen und Zahlen, welche auf die verschiedenen Verhältnisse sich beziehen.

Wir möchten daher die Lehrerwelt auf die vier Bändchen recht eindringlich aufmerksam machen, da sie durch ihre Verbreitung, namentlich auf dem Lande, der Bevölkerung viel Nutzen stiften können. Für den Lehrer möchten auch die auf dem Umschlage des dritten Heftes verzeichneten Titel anderer Publikationen des Tierschutzvereins von Interesse sein, von denen manche vielversprechend erscheinen. Es würde dem Referenten zu besonderer Genugthuung gereichen, auch etwas zu dem edlen Zwecke des Vereines beigetragen zu haben.

d) Botanik.

26. Dr. **R. v. Wettstein**, Prof., Leitfaden der Botanik für die oberen Klassen der Mittelschulen. 2., veränderte Aufl. V u. 232 S. mit 3 Farbendrucktafeln, 914 Fig. u. 165 Holzschnitt-Abbild. Wien 1901, F. Tempsky. Geb. 3,50 K.

Dieser schon nach der 1. Auflage im Jahresbericht (28. Bd. S. 96) als vorzüglich bezeichnete Leitfaden ist in der früher von uns geschilderten Weise geblieben. Es wurde nur das verändert, was infolge der Entwickelung der Wissenschaft sich als notwendig erwies. So wurde die Systematik der Pilze entsprechend verändert, es wurden außer verschiedenen Aenderungen, welche eine bessere Orientierung über wichtigere

naturwissenschaftliche Thatsachen bezwecken, auch die Nomenklatur der Phanerogamen in Einklang mit Fritschs Schulflora gebracht, da dieses Werk immer häufiger zum Bestimmen der einheimischen Flora verwendet wird. Die Anordnung der Familien erfolgte nach Engler-Prantls „Natürliche Pflanzenfamilien". Bei Namensänderungen wurden die früher gebrauchten Namen in Klammern beigesetzt, um die Orientierung zu erleichtern. Das in ausgezeichnetster Weise ausgestattete Werk darf nach wie vor als eines der besten Hilfsmittel für den botanischen Unterricht bezeichnet werden.

27. Dr. **M. Kraß** u. Dr. **H. Landois**, Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. Für Gymnasien, Realgymnasien und andere höhere Lehranstalten bearb. 5., nach den neuen Lehrplänen verb. Aufl. XIV u. 319 S. mit 313 eingedruckten Abbild. Freiburg i. Br. 1900, Herdersche Verlagsb. 3,20 M., geb. 3,60 M.

Nach etwa drei Jahren ist abermals eine Auflage dieses sehr zweckmäßigen Lehrbuches nötig geworden (vgl. Jahresbericht 50. Bd. S. 115). Auch diese Auflage zeigt wesentliche Verbesserungen, indem nicht nur einzelne Abbildungen erneuert und andere hinzugefügt wurden, sondern auch die biologischen Verhältnisse mehr noch, als schon in der 4. Auflage geschehen ist, Berücksichtigung fanden. Dabei hielten sich die Verfasser an das dafür maßgebende Werk: „Pflanzenleben von Kerner von Marilaun", das den meisten Autoren als Quelle der Belehrung in dieser Hinsicht dient und auf welches die Verfasser auch die Lehrer aufmerksam machen, welche sich beim Gebrauche des Lehrbuches näher zu unterrichten wünschen, wo ihnen die Fassung des Buches zu kurz oder der Gegenstand etwa fremd wäre.

Es möge noch in Erinnerung gebracht werden, daß die Pflanzen nach dem natürlichen System geordnet sind, daß es eine ausführliche Aufzählung der Pflanzen nach dem Linnéschen System enthält, an welche sich Abschnitte über Pflanzengeographie, Anatomie und Physiologie der Pflanzen anschließen.

Das Buch ist für die Anstalten sehr geeignet, für welche die Verfasser es bestimmt haben und findet, wie die rasche Folge der Auflagen erkennen läßt, Verbreitung in immer weiteren Kreisen.

28. Dr. **C. Baenitz**, Lehrbuch der Botanik in populärer Darstellung. Nach methodischen Grundsätzen für gehobene Lehranstalten, sowie zum Selbstunterrichte, unter besonderer Berücksichtigung der eßbaren und giftigen Pilze bearb. VI u. 364 S. mit über 1400 Abbild. auf 509 in den Text gedruckten Holzschnitten, 2 farb. Pilztafeln und einer pflanzengeograph. Karte. 7., verm. u. verb. Aufl. Bielefeld 1899, Velhagen & Klasing. Geb. 3,25 M.

Anno 1877 erschien dieses Lehrbuch zum ersten Male, 1885 wurde vom Referenten die vierte Auflage angezeigt. Nun liegt die siebente vor. Wie früher, sehen wir auch hier wieder den Verfasser eifrig bestrebt, den Forderungen der Zeit Rechnung zu tragen und sein Werk demgemäß zu erneuern und zu verbessern.

Das Werk zerfällt in vier Kurse. Der erste Kurs (S. 1—22) bringt 24 einheimische Samenpflanzen, nach der Jahreszeit geordnet, und schließt mit einem kurzen Rückblick auf die morphologischen Ergebnisse des ersten Kurs S. 23—92) betrachtet verschiedene zu einer Gattung gehörige Arten. Voran steht ein kurzer Blütenkalender. Die Pflanzen sind nach dem Linnéschen Pflanzensystem geordnet; ein Ueberblick der Klassen nach

Linné wird gegeben und die Morphologie der Pflanzen wird in ausführlicher Betrachtung vorgeführt.

Der dritte Kurs (S. 94—285) giebt eine Uebersicht der natürlichen Systeme und führt dann das Pflanzenreich, nach demselben geordnet, vor; doch werden stets im Text auch die Linnéschen Klassen genannt; bei den einzelnen Klassen des natürlichen Systems werden die Ordnungen und Familien aufgezählt. Bei der Beschreibung der Pflanzen wird vorwiegend auch auf biologische Erscheinungen hingewiesen. Besondere Aufmerksamkeit ist der Ordnung der Pilze gewidmet.

Der vierte Kurs (S. 286—350) bringt die Anatomie und Physiologie der Gewächse, also den inneren Bau und das Leben derselben, sowie die Pflanzengeographie in einer ziemlich eingehenden Weise.

Die Durchsicht des Werkes läßt erkennen, wie in jeder Richtung neuere Forschungen verwendet worden sind, so daß der Leser ein hübsches Bild über den Zustand der Pflanzenkunde der Neuzeit gewinnt. Die zahlreichen und sehr sorgfältig ausgewählten und gut gezeichneten Bilder unterstützen den Text in jeder Weise. Trotz der mannigfaltigen Erweiterungen der neuen Auflage ist die Verwendung von früheren Auflagen neben derselben möglich, da die Paragraphenziffern nicht geändert wurden.

Der reiche Inhalt des Werkes macht es möglich, daß mancher Leser durch das Studium desselben ein größeres Werk über Botanik entbehren kann, indem die Kenntnis des Inhaltes von Baenitz' Lehrbuch für die meisten Zwecke vollkommen genügt. Das Werk sei daher von neuem warm empfohlen.

Bei einer neuen Auflage dürfte bei Welwitschia vielleicht bemerkt werden, daß die beiden Blätter derselben nicht die Samenlappen sind, sondern daß diese früher abfallen.

29. Dr. **Karl Hassack**, Prof., Leitfaden der Botanik für kommerzielle und gewerbliche Lehranstalten. 103 S. mit 105 Abbild. Sonderabdruck aus des Verf. „Leitfaden der Naturgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Rohstofflehre“. Wien 1900, A. Pichlers Witwe & Sohn. Kart. 1,40 K.

Der vorliegende Leitfaden setzt einen Anfangsunterricht in der Botanik voraus und beginnt daher mit dem allgemeinen Teil der Botanik. Nach einer kurzen Einleitung, in welcher die Naturkörper eingeteilt werden und die Zelle als Elementarorgan aller Lebewesen bezeichnet wird, sowie eine Gliederung des Pflanzenreiches nach der Vermehrung durch Samen oder Sporen erwähnt ist, beginnt der Verfasser mit dem äußeren Bau der Pflanzen. Dieser Teil könnte jedem Leitfaden der Botanik eingefügt werden, so übersichtlich und klar ist die Darstellung. Dasselbe gilt vom inneren Bau der Pflanzen; doch geht der Verfasser hier oft etwas weiter, als man sonst in den Schulen geht. Er untersucht die Zellen in Bezug auf ihre Entstehung, ihre Gestalt und ihre Veränderung, den Inhalt und das Leben der Zellen, wodurch zugleich das Leben in der Pflanze sich erklärt. Diese Betrachtungen werden bei der Untersuchung des Zellgewebes fortgesetzt, so daß mit der Anatomie der Pflanze auch die Physiologie gelehrt wird. Auf Seite 50 beginnt die systematische Aufzählung und Beschreibung der Pflanzen. Genauere Beschreibungen werden bei einer Auswahl typischer und besonders wichtiger Formen gegeben. Andere Arten werden nur nebenbei genannt. Stets aber wird darauf hingewiesen, welche Nutzstoffe die Pflanzen liefern, und es werden viele Rohstoffe des Handels genannt, ihre Gewinnung und Verwendung angegeben. Pflanzen, welche nicht Nutzstoffe liefern, werden nicht oder nur kurz genannt.

Der Leitfaden läßt sich als recht gut angelegt bezeichnen und wird mit Vorteil beim Unterrichte an den Fachschulen, für welche er bestimmt ist, verwendet werden.

30. **Ludw. Stelz**, Prof., u. Dr. **H. Grede**, Leitfaden für den botanischen Unterricht der sechsklassigen Realschule bei Verwendung eines Schulgartens. VI u. 132 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Kart. 1,40 M.

Dieser Leitfaden enthält den Lehrstoff für den botanischen Unterricht an einer sechsklassigen Realschule und verteilt denselben auf die einzelnen Klassen.

In der untersten Klasse (VI.) werden einzelne Arten betrachtet, um die morphologischen Begriffe festzustellen, in der folgenden (V.) wird dieses Verfahren fortgesetzt, aber schon auf die Gattung und Familie übergegangen, deren Betrachtung in IV. die Hauptsache ist. Die Pflanzen sind so ausgewählt, daß in den unteren Klassen die leichter verständlichen Gruppen vorgeführt werden. In jeder der folgenden Schulklassen werden schwierigere Partien gewählt, so daß erst in II. die Coniferen und die Kryptogamen auftreten und das System aufgebaut wird.

An die Besprechung der Arten lehnen sich in jeder Klasse Belehrungen über morphologische, physiologische und biologische Verhältnisse. Von der IV. Klasse an werden Pflanzenformationen (Gemeinschaften) betrachtet. In der obersten Klasse (I.) wird neben der Pflanzenphysiologie ein Ueberblick über den gesamten Lehrstoff gegeben. Zugleich wird in allen Klassen darauf gesehen, daß die Schüler sich Sammlungen von Pflanzen und Pflanzenorganen (Blättern, Blütenständen) anlegen. Der Unterricht findet in der Regel im Garten, bei schlechtem Wetter in der (S. 128) erwähnten Gartenhalle statt. Schon von der zweiten Klasse (V.) an werden auch Skizzen und Diagramme gezeichnet. Die getrockneten und anfangs in der Reihenfolge der Betrachtung beim Unterricht in ein Heft eingeklebten, mit deutschen und lateinischen Namen versehenen Pflanzen werden später nach der Reihenfolge des Systemes geordnet.

Die Beschreibungen sind sehr übersichtlich, und von der I. Stufe an ist auf biologische Erscheinungen Rücksicht genommen. Der stufenmäßig durchgeführte Aufbau des ganzen Lehrgebäudes gestattet dem Schüler einen sehr guten Einblick in das Pflanzenleben und hierdurch in das Leben der Natur überhaupt zu geben.

Das Werkchen bietet viel Anregendes und wird die Durchsicht desselben selbst dort, wo man nach einem anderen Plane unterrichtet, manchen Nutzen gewähren.

31. **Stahls** Großes illustriertes Kräuterbuch. Mit nach der Natur gemalten Abbild. von Dr. C. Anton. Vollständig in 10 Lief. à 50 Pf. 1. bis 4. Lief. S. 1—256. Regensburg, E. Stahls Verl.

Das vorstehendgenannte Werk soll die Kenntnis aller Gewächse vermitteln, welche im Laufe der Zeit für den Menschen wichtig geworden sind, indem sie ihm Nahrung, Kleidung, Behausung, Heil- und Genußmittel ꝛc. liefern, also auch alle Rohstoffe des Handels, welche in der Industrie verarbeitet werden. Da dieser Teil der Pflanzenkunde einen wesentlichen Teil der Kulturgeschichte in sich begreift, so wirkt sein Studium ungemein anregend, und es sollen, um weitere Kreise dafür zu interessieren, bei der Behandlung nur allgemeine und elementare Kenntnisse vorausgesetzt werden. Nach ihrer Verwendung werden die Pflanzen gruppenweise vorgeführt. Man darf keine eigentliche Beschreibung der-

selben erwarten; nur kurze, bezeichnende Merkmale werden gelegentlich genannt, aber die Heimat der Gewächse, ihre Kultur und deren Geschichte, ihre Verbreitung an der Erdoberfläche, die Art des Anbaues, verschiedene Abarten und die Verwendung, sowie die Wege des Handels werden angeführt; aber auch die Schädlinge an den lebenden Pflanzen und den daraus gewonnenen Industrieprodukten werden besprochen.

Die vorliegenden Lieferungen behandeln die Getreidearten, zu denen der Buchweizen gerechnet wird, die Hülsenfrüchte, das Obst, die Südfrüchte, das Obst und die Früchte der Tropenländer, stärkemehlhaltige Knollen- und Wurzelgewächse, Gemüsepflanzen und Gewürze, Getränkepflanzen, Oel- und Fettpflanzen.

Das Werk läßt sich als eine Ergänzung der Leitfäden und Lehrbücher für Schulen ansehen, indem vieles in diesen Uebergängen vorgeführt wird, was von Interesse für die Bedeutung der Pflanzenwelt für den Menschen ist. Es kann deshalb für Volks- und Schulbibliotheken empfohlen werden.

Jeder Lieferung sind auch zwei kolorierte Tafeln beigegeben, welche recht gute Abbildungen einiger Gewächse bringen.

32. **Ed. Feldtmann,** Der Wald. Charakterbilder aus der heimischen Tier- und Pflanzenwelt für Freunde der Natur, sowie für die reifere Jugend zum Gebrauch in Haus und Schule dargestellt. 340 S., reich illustr. 1. Lief. 48 S. 60 Pf. Kompl. 4,80 M., geb. 5,50 M. Ravensburg 1900, O. Maier.

Diese Charakterbilder sollen Interesse und Verständnis für die Natur in weiteren Kreisen erwecken und liefern daher keine trockenen, systematischen Beschreibungen, sondern schildern den Wald und das Leben im Walde, um die gegenseitigen Beziehungen der Lebewesen zu einander zu zeigen und ein Verständnis ihrer Lebensvorgänge zu erwecken. Sie sollen zum Besuche des Waldes und zur Beobachtung der Naturerscheinungen darin anregen, insbesondere die in unserer Zeit erst mehr bekannt gewordenen und so wichtigen biologischen Erscheinungen bekannter machen. An die Schilderung einer Pflanze reihen sich daher Angaben über das Leben der mit ihr lebenden Tierwelt.

Die vorliegende Lieferung giebt schon das Inhaltsverzeichnis des Bandes, aus dem sich ergiebt, wie der Verfasser in übersichtlicher Weise die Pflanzen und Tiere des Waldes zu schildern beabsichtigt. Ein einleitender Abschnitt schildert kurz das Leben im Walde zum Frühjahr und verfolgt es im Laufe der Jahreszeiten. Ein zweiter Abschnitt betrachtet den Wald als Teil der Natur und in seiner Bedeutung für den Menschen, wobei besonders der klimatische Einfluß des Waldes hervorgehoben wird. Es wird sodann das Leben der Pflanze im allgemeinen betrachtet und sodann an die Schilderung einzelner Laubbäume gegangen. Wir finden Erle, Espe, Ulme, Esche, Birke, Weiß- und Rotbuche. Für jeden Baum ist ein schönes Habitusbild eingefügt. Daneben sind Zweige mit Blättern, Blüten und Früchten dargestellt, und es werden die an dem betreffenden Baume lebenden Insekten abgebildet und neben ihrer Beschreibung auch ihre Lebensweise geschildert, so daß ihr Einfluß auf die Pflanzenwelt zum vollen Verständnis gelangt.

Die vorliegende Lieferung läßt erwarten, daß der Verfasser seinen Zweck vollständig erreichen wird, für die erwachsene Jugend wie für ältere Freunde der Natur eine lehrreiche Unterhaltung zu bieten, um so mehr, als auch manche Bemerkung über die Verwendung der Gewächse zum Nutzen und zum Vergnügen des Menschen gelegentlich eingeflochten

ist. Wir sehen mit Interesse dem weiteren Erscheinen der folgenden Lieferungen entgegen, um darüber seinerzeit zu berichten.

33. Dr. G. **Ruschhaupt**, Bau und Leben der Pflanzen. Kurzer Leitfaden zur Einführung in die Anatomie, Physiologie und Biologie der Pflanzen. 2. Aufl. IV u. 51 S. mit 24 erläut. Fig im Text. Helmstedt 1900, F. Richters Buchh. 1,60 M.

In dem vorliegenden Leitfaden werden die Anatomie und Physiologie der Pflanzen nicht in getrennten Kapiteln behandelt, sondern miteinander verschmolzen zur Besprechung gebracht, wie das jetzt wohl ziemlich allgemein geschieht, da die Darstellung lebendiger und verständlicher wird, wenn die gegenseitigen Beziehungen zwischen der Gestalt und der Funktion der Organe stets aufgesucht werden. Der Verfasser empfiehlt daher im Vorworte zur ersten Auflage, das Buch mit Zeichenpapier durchschossen binden zu lassen, damit der Schüler die an der Wandtafel vorgezeichneten schematischen Figuren im Buche nachzeichnen und etwaige Ergänzungen eintragen könne. In der 2. Auflage hat der Verfasser es vorgezogen, Zeichnungen in den Text aufzunehmen, doch wünscht er auch jetzt noch, daß der Schüler Platz für weitere Zeichnungen und andere Ergänzungen finde.

Der Inhalt gliedert sich in zwei Teile, von denen der erste die Ernährung und das Wachstum der Pflanzen, der zweite ihre Fortpflanzung behandelt. Beide Teile sind sehr übersichtlich gehalten und geben ein anschauliches Bild von dem Leben der Gewächse. Der Text ist durch zweckmäßige schematische Figuren unterstützt, so daß dem Schüler selbst ohne das erklärende Wort des Lehrers die Auffassung des Textes keine Schwierigkeiten bietet; dies wird um so mehr beim Gebrauche des Büchleins beim Unterrichte der Fall sein, wo durch den Lehrer noch gelegentliche Ergänzungen und Erklärungen vorgebracht werden können. Bei der Auswahl und Darstellung des Textes sind die neueren Erfahrungen auf dem Gebiete verwendet worden, so daß wir in dem Gebotenen ein recht hübsches Bild des Pflanzenlebens vor uns haben. Unter den mineralischen Nährstoffen könnten das Brom und Fluor genannt sein, wogegen das Aluminium entbehrt werden könnte.

34. D. W. **Migula**, Prof., Pflanzenbiologie. (Samml. Göschen.) 134 S. Leipzig 1900, G. J. Göschensche Verlagsb. Geb. 80 Pf.

Die Pflanzenbiologie, welche sich mit den äußeren Lebenserscheinungen der Pflanzen, mit den Beziehungen zur umgebenden Natur und den nötigen Einrichtungen ihrer Organe befaßt, und sich daher von der Physiologie unterscheidet, welche mehr die im Inneren der Pflanze vorgehenden Erscheinungen untersucht, hat in unserer Zeit sehr an Bedeutung gewonnen, und wird daher auch im Unterrichte mehr und mehr berücksichtigt. Da ihre Lehren auf die Entwickelung der Pflanzenwelt so wertvolle Schlüsse ziehen lassen und auf das Verständnis von manchen durch Darwin angeregten Gedanken hinführen, ist ihre Kenntnis für jeden Gebildeten von Wert. Da in den Schulen meist davon nur wenig vorgenommen werden kann, bleibt es der Ergänzung durch privates Studium vorbehalten und zu dieser eignet sich das hier genannte Werkchen recht gut. Es giebt einen hübschen Ueberblick und behandelt nach der Reihe: Geschlechtliche und ungeschlechtliche Fortpflanzung, Kreuzung und Selbstbefruchtung, Uebertragung des Pollens durch Wind und Insekten, die Verbreitung der Pflanzen, Schutzeinrichtungen und Anpassungserscheinungen, Saprophyten und Parasiten, Symbiose, insektenfressende

Pflanzen, Pflanzen und Ameisen. Wenn auch auf dem kleinen Raume der Gegenstand nicht erschöpfend behandelt werden kann, so erhält der Leser doch ein hinreichendes Bild von den gesamten Vorgängen und ihrer Bedeutung für das Pflanzenleben, so daß Schul- und Volksbibliotheken das Werkchen, ebenso wie viele andere Bände der Göschenschen Sammlung enthalten sollten.

35. Dr. F. **Reinecke** u. Dr. W. **Migula**, Prof., Das Pflanzenreich. Einteilung des gesamten Pflanzenreichs mit den wichtigsten und bekanntesten Arten. (Samml. Göschen.) 140 S. Ebendas. 1900. Geb. 70 Pf.

Die zahlreichen Entdeckungen auf dem Gebiete der Pflanzenkunde und die genaueren Untersuchungen der Neuzeit konnten nicht ohne Einfluß auf die Systematik der Naturkörper bleiben. Namentlich mußten daher in der Anordnung der Kryptogamen wesentliche Aenderungen gemacht werden. Das große Werk von Engler-Prantl: Natürliche Pflanzenfamilien hat diesem Umstande vollkommen Rechnung getragen. Da dieses umfangreiche Werk indessen nicht jedem zu Gebote steht, ist manchem mit der Veröffentlichung des vorliegenden Werkchens ein wesentlicher Dienst erwiesen, indem er in demselben die Umrisse der neuen Systematik in einer wohlbegründeten und leichtfaßlichen Form findet. Es ist selbstverständlich, daß eine gewisse Kenntnis der Pflanzenwelt dabei vorausgesetzt wird. Bezüglich der dabei nötigen Erklärung der morphologischen Eigenschaften wird auf das im gleichen Verlage erschienene Werk über Pflanzenmorphologie verwiesen.

36. Dr. J. **Behrens**, Nutzpflanzen. (Samml. Göschen.) 163 S. Ebendas. 1900. Geb. 70 Pf.

Auch dieses Bändchen aus der Sammlung Göschen verdient volle Empfehlung. Der botanische Unterricht kann sich nicht so weit in die Verwendung der Pflanzen einlassen, als es zum Wissen des Gebildeten nötig ist und der chemische Unterricht wird sich ebenfalls in der Regel kürzer fassen müssen. Wir haben also hier eine Ergänzung der beiden Unterrichtszweige vor uns. Eigentümlich ist in der Darstellung dieses Werkchens der wiederholte Hinweis auf die Wichtigkeit der Mikroorganismen für so viele Vorgänge im Leben und in der Industrie, die Schilderung der Wirkung verschiedener Fermente. Schon in der Einleitung, nachdem die Bildung der Pflanzenstoffe unter Wirkung des Lichtes in den chlorophyllhaltigen Pflanzen besprochen ist, geht der Verfasser auf die Aenderung mancher Rohstoffe ein, bei welcher Fermente eine Rolle spielen und zur Herstellung wichtiger Verbindungen verwendet werden können. Dasselbe wiederholt sich bei verschiedenen Abschnitten. Es werden die Pflanzen, welche Nahrung, Obst, Genußmittel und Gewürze liefern, in verschiedenen Abschnitten besprochen, sodann die Pflanzen, welche fette Oele und Wachs, Faserstoffe, Kautschuk und Guttapercha, ätherische Oele und Harze, sowie endlich Farbstoffe und Gerbmaterialien geben. An die Beschreibung der Pflanzen, welche durch nette Abbildungen ergänzt wird, reihen sich Mitteilungen über das Vorkommen, ihre Kultur und ihre Verwendung. Dabei ist stets den neueren Forschungen Rechnung getragen worden und für Weiterstrebende ist auch ein Verzeichnis der bei der Ausarbeitung des Werkchens verwendeten Werke gegeben worden und endlich die Darstellung so faßlich, daß der Leser bei selbst geringen Vorkenntnissen Nutzen davon haben kann.

37. Dr. **Otto Wünsche**, Prof., Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands, ein Uebungsbuch für den naturwissenschaftlichen Unterricht. 3. Aufl. 282 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 2 M.

Dieses Uebungsbuch wurde nach den früheren Auflagen bereits als recht brauchbar für den Unterricht bezeichnet (vgl. 46. Bd. S. 127 und 49. Bd. S. 123). Die neue Auflage ist durch eine Tabelle erweitert, welche die Bestimmung der Holzgewächse nach dem Laube gestattet. Zugleich wurden einige seltenere Pflanzen ausgeschieden, welche dem Anfänger selten zu Gesichte kommen, dagegen andere hinzugefügt, welche in manchen Gegenden Deutschlands häufiger sind. Auch wurde den deutschen Namen besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Das Werkchen sei daher Anfängern von neuem empfohlen.

38. Dr. **A. Kirchhoff**, Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde. 13. Bd. 2. Heft: Pflanzen der Kunstbestände Norddeutschlands als Zeugen für die Verkehrsgeschichte unserer Heimat, eine pflanzengeogr. Untersuchung von Dr. F. Höck. Stuttgart 1900, J. Engelhorn. 2,40 M.

Der Verfasser untersucht hier ebenfalls die Veränderungen in der Flora von Norddeutschland. Während er früher diese Veränderungen vor dem Auftreten des Menschen ins Auge faßte, untersucht er nun den Einfluß, welchen der Mensch direkt oder indirekt auf das Pflanzenleben ausübte. Vor allem sollten die Kulturunkräuter betrachtet werden, welche in der Nähe der Wohnungen und auf den Feldern wachsen, aber in dem Wald, auf Heiden ꝛc. seltener sich verbreiten. Dann aber wurden auch die Anbaupflanzen selbst einbezogen, da viele derselben verwildert vorkommen.

Der Verfasser beginnt mit den heutigen Anbaupflanzen, wobei er die schon früher von ihm in einer besonderen Arbeit behandelten Nährpflanzen ausläßt, also die Pflanzen, welche Gewürze, Arzneien, Futter, Farbstoffe u. a. liefern, oder in Hecken und als Zierpflanzen gezogen werden und untersucht deren Herkunft. Er beschäftigt sich sodann mit früher angebauten Pflanzen und mit den Unkräutern. Er zählt dieselben nach den Standorten auf und giebt ihren Ursprung, sowie die Zeit ihrer Verbreitung im Gebiete an, stellt auch in einer Tabelle ihre Verbreitung auf der Erdoberfläche fest. Interessant sind auch die zahlreichen Bemerkungen, welche hier und da eingestreut und am Schlusse als allgemeine Ergebnisse angegeben werden. So wird u. a. aus der allmählichen Verbreitung der Pflanzen ein Schluß auf den gleichzeitigen Einfluß der Völker aufeinander gezogen.

Die meisten der in Norddeutschland angebauten Pflanzen und die Ackerunkräuter sind aus dem mittelländischen und dem nordischen Pflanzenreich entnommen. Sodann haben viele Pflanzen, wie das Christentum, ihren Weg aus und über Westasien gefunden. Andere Arten stammen in neuerer Zeit, wo der Verkehr zunahm, aus Nordamerika, etliche aus Afrika und Australien. Die Eindringlinge findet man zuerst in der Umgebung der Verkehrscentren ꝛc.

Die ebenso fleißig durchgeführte, wie anregend geschriebene Arbeit wird das Interesse jedes Gebildeten, namentlich aber der Schulmänner in hohem Grade wecken.

e) Mineralogie.

39. Dr. **Franz Toula**, Hofr. Prof., Lehrbuch der Geologie. Ein Leitf. für Studierende. Text. X u. 412 S. mit 367 Illustr. Atlas, enthaltend 30 Tafeln mit ca. 600 Fig. u. 2 geolog. Karten. Wien 1900, A. Hölder. 12 M.

Der Verfasser will mit der Ausarbeitung dieses Lehrbuches seinen Zuhörern ein Hilfsmittel bieten, das ihnen in gedrängter Kürze das

Wesentlichste aus seinen Vorträgen bietet. Wie der Vortrag durch Demonstrationen an der Tafel, durch Vorlage von Gesteinsstücken und Petrefakten, durch Vorzeigen instruktiver Abbildungen ergänzt wird, so sucht er den Text verständlich zu machen durch eine große Anzahl von Bildern, welche teils Profildarstellungen, teils Ansichten von typischen Landschaften, Karten, Abbildungen von Fossilien und andere erklärende Skizzen vorführen. Die Abbildungen sind zum Teile in den Text eingefügt, zum Teile, nach den Formationen geordnet, in einem Atlas zusammengestellt, wo sie dem Leser eine Uebersicht der wichtigsten, zusammen vorkommenden organischen Reste geben. Von hohem Werte sind namentlich neben vielen kleinen Kartenskizzen im Texte zwei große geologische Karten. Die erste von ihnen zeigt auf der Erdkarte in Mercatorsprojektion die Verbreitung der Formationen auf dem Lande, soweit die heutigen Forschungen reichen, und die Beschaffenheit des Meeresbodens. Die zweite Tafel giebt die geologische Karte des westlichen und mittleren Europas, wie sie der Verfasser nach der internationalen geologischen Karte von Europa entworfen hat und die natürlich bei weitem mehr ins einzelne eingeht und namentlich die Geologie unserer Heimat auf das anschaulichste vorführt. Die vielen Tabellen, die in übersichtlicher Weise bald da, bald dort den erklärenden Text unterbrechen, bieten ein treffliches Mittel, dem Auge die so ungemein zahlreichen Daten in scharfer Ordnung darzulegen und das Verständnis zu fördern.

Das Werk beginnt mit einer kurzen Geschichte geologischer Anschauungen. Sodann wird die Erde als Planet betrachtet, die einzelnen Glieder des Erdganzen werden untersucht und daran reihen sich die gegenseitigen Wirkungen der Atmosphäre, der Hydrosphäre, der Pyrosphäre und Lithosphäre. Es werden zuerst die Kräfte betrachtet, welche bei der Bildung der Erdrinde wirkten und noch thätig sind.

Im zweiten Abschnitt werden die Gesteine untersucht und beschrieben, welche die Erdrinde zusammensetzen; die Eigenschaften der bei der Bildung der krystallinischen Massen- und Schiefergesteine vorzugsweise beteiligten Mineralien werden in einer Uebersichtstabelle mitgeteilt. Bei der Betrachtung der Gesteine wird besonders geschildert, wie dieselben in der Form von Dünnschliffen unter dem Mikroskope untersucht werden und hierüber eine Anzahl sehr lehrreicher Bilder gebracht. Sodann werden die Gesteine selbst in der eingehendsten Weise klassifiziert und beschrieben, die Lagerungsweise der Gesteine wird erläutert und die Reihenfolge der Perioden und Formationen aufgestellt. Um die Beteiligung der Organismen an dem Aufbau der Erdrinde und am Erkennen der Gesteine verständlicher zu machen, werden Pflanzen und Tiere in systematischer Folge kurz vorgeführt und hierauf wird zur Schilderung der einzelnen Formationen übergegangen. Was diesen Teil, wie überhaupt das ganze Werk, recht zeitgemäß erscheinen läßt, ist die stete Berücksichtigung der neuesten Entdeckungen, der neuen Hypothesen und der Wahl von besonders charakteristischen, namentlich der österreichisch-ungarischen Monarchie entstammenden Beispielen. Die lebensvolle Darstellung läßt erkennen, daß der Verfasser in sehr vielen Fällen aus eigener Anschauung schöpfte. Und wo er durch den engen Rahmen eines Lehrbuches genötigt war, sich kurz zu fassen, verwies er auf einige umfangreiche Werke, in denen die von ihm nicht angeführten Litteraturangaben zu finden sind, und aus dem der weiterstrebende Leser eingehendere Belehrung empfangen kann. Das Werk läßt sich daher nicht nur als ein vorzügliches Hilfsmittel für die Studierenden an Hochschulen,

sondern auch als ein Buch bezeichnen, das sehr geeignet ist, jeden Gebildeten in das Gebiet der Geologie nach dem gegenwärtigen Standpunkte mit Erfolg einzuführen.

40. Dr. **F. v. Hochstetter** u. Dr. **A. Bisching**, Leitfaden zur Mineralogie und Geologie für die oberen Klassen der österreichischen Realschulen. 15., verb. Aufl. Verfaßt von Dr. Fr. Toula, Hofrat u. Prof., u. Dr. A. Bisching, Schulrat. 236 S. mit 319 Bildern u. Fig. im Texte u. auf 5 Tafeln, 1 Titelbilde, 1 geolog. Karte von Oesterr.-Ungarn u. 1 analyt. Bestimmungstabelle. Wien 1901, A. Hölder. Geb. 3 K.

Dieser an den österreichischen Realschulen fast allgemein eingeführte Leitfaden wurde im Jahresbericht wiederholt mit Anerkennung seiner vorzüglichen Brauchbarkeit erwähnt (vgl. 44. Bd. S. 129). Der Text der neuen Auflage ist im wesentlichen gleich geblieben. Die Anzahl der Abbildungen wurde aber beträchtlich vermehrt. Namentlich sind geologisch interessante Landschaftsbilder aufgenommen worden, welche Hofrat Dr. Toula aus seinem Lehrbuch der Geologie herübernahm. Aus demselben Werke wurden auch eine größere Anzahl von Abbildungen verschiedener Petrefakten u. a. entnommen, so daß der Leitfaden wohl nicht von einem ähnlichen Werke an Ausstattung übertroffen wird. Beigegeben wurde ferner eine geologische Karte von Oesterreich-Ungarn in Farbendruck und eine analytische Tabelle zum Bestimmen der im Leitfaden genannten Mineralien.

Der Leitfaden gehört daher nicht nur zu den besten, sondern auch zu den am besten ausgestatteten Hilfsmitteln seiner Art.

41. **Konrad Twrdy**, Prof., Lehrbuch der Mineralogie und Geologie für die oberen Klassen der österreichischen Realschulen. XVI u. 183 S. mit 260 Abbild. im Texte, 1 Titelbilde u. 1 Uebersichtstabelle. Wien 1900, F. Deuticke. Geb. 2,50 K.

Das vorstehend genannte Lehrbuch entspricht dem neuen Lehrplan für Realschulen, sowie den betreffenden Instruktionen und erscheint recht verwendbar. Der krystallographische Teil ist sehr ausgedehnt und geht von den trisymmetrischen Gestalten aus. Er bespricht zugleich den Zusammenhang zwischen der Gestalt und den physikalischen Eigenschaften, wird aber beim Gebrauche des Buches in der Schule wohl etwas gekürzt werden müssen.

Bei der Betrachtung der Mineralien, die nach dem chemischen System geordnet sind, unterläßt es der Verfasser, viele Merkmale der Mineralien (Zahlen für Dichte, Härte 2c.) in den Text aufzunehmen und verweist bezüglich derselben auf eine dem Buche beigelegte Tabelle, welche neben dem Buche benutzt werden soll; damit will er die stets gleichmäßig wiederkehrende, monotone und ermüdende Aufzählung der Merkmale, wie auch überflüssiges Detail vermeiden. In gedrängter Kürze werden nur die wichtigsten krystallographischen, physikalischen und chemischen Eigenschaften und, wo es ging, die genetischen Verhältnisse der Mineralien hervorgehoben. Diese Darstellungsweise ist recht zweckmäßig, indem sie gleich auf die wichtigsten Merkmale aufmerksam macht und durch eingestreute Vergleichung mit ähnlichen Körpern und den Hinweis auf die Entstehungsart und die gemeinschaftlich vorkommenden Mineralstoffe anregend wirkt. Bei der Benennung hätten mit etwas mehr Konsequenz deutsche Bezeichnungen vorangestellt werden können, wie Eisenkies oder Schwefelkies statt Pyrit, entsprechend dem Kupferkies u. a.

Den geeigneten Stellen wurden Belehrungen über physikalische

Eigenschaften (Doppelbrechung des Lichtes 2c.) eingeschaltet; eine systematische Uebersicht bildet den Schluß des mineralogischen Teiles.

Der geologische Teil beginnt mit der Petrographie. Diesem Teile werden in einer kurzen Einleitung Erklärungen über Lagerung der Gesteine vorausgeschickt, die wichtigsten Gesteine werden aufgezählt und gut charakterisiert. Der folgende Abschnitt, die dynamische Geologie, belehrt über die Kräfte, welche bei der Bildung der Erdrinde thätig waren und sind. Aus der Annahme des ursprünglich feuerflüssigen Zustandes der Erde und der allmählichen Abkühlung werden die Veränderungen der Erdrinde seit den frühesten Zeiten, die Schichtenstörungen, die Erhebung von Gebirgen 2c. geschildert und die Reste dieser Thätigkeit in der Erdrinde, die vulkanischen Erscheinungen der Gegenwart, die Erdbeben u. a. besprochen; es folgen die Wirkungen des Süßwassers und des Meeres, die des Eises und der Winde und schließlich die Thätigkeit der Organismen beim Aufbau von Gesteinen.

Im dritten Abschnitte der Geologie wird die Entwickelung der geschichteten Gesteine nach den verschiedenen Perioden und Formationen geschildert und dabei der Entwickelung der organischen Natur in entsprechender Weise gedacht.

42. Dr. **Gustav Ficker**, Leitfaden der Mineralogie für die 3. Klasse der Gymnasien. VIII u. 66 S. mit 1 farb. Tafel u. 97 Abbild. in Schwarzdr. Mit Erlaß des h. k. k. Minist. f. Kultur u. Unterr. v. 23. Juni 1900, Z. 16600 für allgemein zulässig erklärt. Wien 1900, F. Deuticke. 1,40 M.

Auch ohne die behördliche Zulässigkeitserklärung könnte man den vorliegenden Leitfaden als eine sehr gute Leistung anerkennen. Er bietet für den ersten Unterricht eine entsprechende Auswahl von Mineralien und Gebirgsarten, welche in entsprechender Reihenfolge beim Unterricht vorgeführt werden. Zudem sind die Mineralbesprechungen in methodisch sehr passender Weise gebracht, indem namentlich die chemischen Eigenschaften der Mineralien beigezogen werden, um das Bild eines solchen Körpers, seine Veränderungen, seine Rolle in der Natur und seine Verwendung klar zu stellen. Es wird dabei natürlich vorausgesetzt, daß der Unterricht durch chemische und physikalische Versuche belebt werde und dadurch das Interesse an dem sonst oft etwas trockenen Gegenstand geweckt werde. Einen vorzüglichen Schmuck des Buches bilden die zahlreichen Abbildungen, welche nur zum kleineren Teil ideale Krystallgestalten vorführen, meist sind es sehr gelungene Bilder von Mineralien, sowohl krystallisierter als auch anderer Formen. Ferner werden einige typische Landschaften im Bilde vorgeführt. Der Gebrauch der chemischen Symbole ist zwar bei solchem Unterricht etwas verfrüht, doch hält Referent das nicht für einen Nachteil, da der Schüler sich leicht mit denselben vertraut macht, indem sie gewissermaßen nur Abkürzungen der langen Namen chemischer Verbindungen vorstellen. Eine kurze systematische Uebersicht schließt das Werkchen, dessen Gebrauch durch ein vorangestelltes, sehr ausführliches Register erleichtert wird.

Der Leitfaden Fickers stellt sich demnach als ein sehr brauchbares Hilfsmittel für den ersten mineralogischen Unterricht dar.

43. Dr. **Karl Hassack**, Leitfaden der Mineralogie für kommerzielle und gewerbliche Lehranstalten. 62 S. mit 65 Abbild. Sonderabdr. aus des Verf. „Leitf. der Naturgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Rohstofflehre“. Wien 1900, A. Pichlers Witwe & Sohn. Kart. 1 K.

Dieser Leitfaden ist für den Unterricht an gewerblichen Lehran-

stalten bestimmt und eignet sich sehr gut für den Gebrauch an solchen. Er definiert zuerst den Begriff des Minerals und bespricht die Eigenschaften, auf die es bei der Betrachtung der Mineralien ankommt. Zuerst wird die Gestalt der Mineralien untersucht, krystallisierte und andere Formen werden beschrieben. An die Einteilung der Krystallgestalten in die sechs Krystallsysteme reiht sich die Besprechung der Hauptformen eines jeden Krystallsystemes und ihrer wichtigsten Kombinationen, die Bildung der Zwillingsgestalten und verzerrter Formen, sowie anderer Mineralgestalten an.

Bei den physikalischen Eigenschaften wird ihr Zusammenhang mit der Krystallform gebührend berücksichtigt, namentlich die Spaltbarkeit und die optischen Eigenschaften. An diese kurze Berührung der chemischen Eigenschaften schließt sich ihr Vorkommen in der Natur.

Die Einteilung der Mineralien wird nach einem chemischen System genommen, doch werden die einzelnen Arten nach der Verwendung miteinander betrachtet. Die Auswahl der Arten ist auf die in der Technik und im Handel wichtigsten Arten beschränkt, und diese werden in sachgemäßer Weise beschrieben, ihr Vorkommen, die Gewinnung und die Verwendung besprochen. Gelegentlich werden andere Arten anhangsweise genannt. Dabei sind echt deutsche Namen für die Mineralien vorangestellt, was für die Auffassungskraft der Schüler gewiß ein Vorteil ist.

Auch die Ausstattung des Buches ist schön. Mehrere gut gelungene Abbildungen zeigen besonders gestaltete Arten und Durchschnitte von Mineralstoffen, andere Bilder stellen typische Landschaften dar; die meisten Abbildungen betreffen die Krystallgestalten. Das Werkchen ist, wie gesagt, sehr verwendbar.

44. **Konrad Twrdy**, Prof., Methodischer Lehrgang der Krystallographie. Ein Lehr- und Uebungsbuch zum Selbstunterrichte für alle Freunde der Mineralogie, insbesondere für Lehramtskandidaten und als Repetitorium für Studierende höherer Lehranstalten. XI u. 208 S. mit 184 vom Verf. entworfenen Originalzeichn. Wien 1900, A. Pichlers Witwe & Sohn. 2,50 M.

Der Verfasser will in dem hier genannten Werke für Freunde der Mineralogie, insbesondere für Kandidaten des Lehramts an Bürgerschulen in Provinzorten, in denen die Fortbildung schwerer fällt als in der Residenz, ein Lehrbuch bieten, das den Lehrer vollkommen ersetzt. Er wählt deshalb die Sprache des erfahrenen Lehrers beim Anschauungsunterricht und giebt im Texte des Buches gewissermaßen „geschriebenen Unterricht“. In einfacher, methodischer Weise entwickelt er die krystallographischen Grundlehren; er erläutert die einzelnen Begriffe an konkreten Beispielen, so gleich im ersten Teile an der Krystallreihe des Schwefels. Als Ausgangspunkt für die Entwickelung der Krystallformen der einzelnen Systeme wählt er das rhombische Krystallsystem, weil an demselben allgemeinere Gesichtspunkte gewonnen werden als an den Systemen mit gleichen Achsen und weil ferner bei der rechtwinkligen Neigung der Achsen die Erklärungen sich einfacher gestalten als bei den Systemen mit schiefstehenden Achsen.

Im zweiten Teile werden die übrigen Krystallsysteme behandelt, und zwar zuerst die Systeme mit schiefstehenden Achsen, das monokline und trikline System, sodann das tesserale, das quadratische und endlich das hexagonale Krystallsystem. Bei jedem derselben werden die vollflächigen und die halbflächigen Gestalten betrachtet, die Namen der Sy-

steme nach verschiedenen Autoren und die gebräuchlichen Bezeichnungsweisen der Flächen erklärt und angegeben.

Der dritte Teil zeigt den Zusammenhang der physikalischen Eigenschaften der Mineralien mit der Krystallgestalt. Es wird dabei die Entstehung und das Wachsen der Krystalle besprochen, die Umwandlung derselben unter dem Einflusse der atmosphärischen Luft geschildert und sodann untersucht, in welcher Weise das Verhalten der Mineralien in physikalischer Hinsicht abhängig ist von ihrer Krystallgestalt, Härte, Elasticität, Ausdehnbarkeit; namentlich die optischen Eigenschaften, jene bezüglich der Wärme, des Magnetismus und der Elektricität werden in ihrer Abhängigkeit von der Krystallgestalt dargelegt, so daß z. B. aus dem optischen Verhalten nicht nur das Krystallsystem erkannt wird, sondern auch auf thermische, elektrische u. a. Eigenschaften geschlossen werden kann.

Das Werkchen darf daher wohl als geeignet bezeichnet werden, den vom Verfasser beabsichtigten und oben angegebenen Zweck zu erfüllen und kann demgemäß auch zum Studium für Anfänger empfohlen werden.

C. Physik.

45. **Ludwig Dressel S. J.**, Elementares Lehrbuch der Physik nach den neuesten Anschauungen für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. 2., verm. u. vollständig umgearb. Aufl. 1. u. 2. Abbild. XXIII u. 1026 S. mit 579 Fig. im Text. Freiburg i. Br. 1900, Herdersche Verlagsb. 15 M.

Die raschen Fortschritte, welche die Physik in unserer Zeit aufzuweisen hat, bedingen ein erhöhtes Interesse in weiten Kreisen und als Folge davon eine erhöhte Thätigkeit der Männer der Wissenschaft, Belehrung darüber in weitere Kreise zu tragen. Unter den vielen Werken, welche teils den niederen und höheren Schulen, teils der volkstümlichen Belehrung weiterer Kreise dienen sollen, gebührt dem vorstehend genannten Werke ein hervorragender Platz. Schon im Jahre 1895 erschien dieses Werk zum ersten Male in Gestalt eines starken Bandes.

In der zweiten Auflage ist der Inhalt um die Hälfte gewachsen, so daß es in zwei Bände geteilt werden mußte, obschon der Verfasser bemüht war, Unwichtiges auszuschalten oder kürzer zu fassen und vielfach kleinere Druckschrift benutzte, um dadurch Raum zu schaffen für die vielen Einschaltungen und Erweiterungen, welche die Fortschritte der Wissenschaft auf verschiedenen Gebieten nötig machten. Diesen Fortschritten folgte der Verfasser gewissenhaft bis in die neueste Zeit, sowohl was praktische Erfahrungen und neue Entdeckungen anbelangt, als auch theoretische Anschauungen betrifft.

Das Werk ist nicht für Physiker von Fach geschrieben, obschon der Verfasser dafür hält, daß es dem Lehrer der Physik für seinen Unterricht wertvolle Dienste leisten könne. Es soll für Studierende an Hochschulen bestimmt sein, welche die Physik als Nebenfach betreiben; es soll auch allen jenen dienen, welche nach Absolvierung einer Realschule oder eines Gymnasiums sich weiter über den gegenwärtigen Entwickelungszustand der gesamten Physik zu unterrichten wünschen, ohne dabei eine höhere mathematische Ausbildung zu besitzen. Freilich soll das Werk nicht zum flüchtigen Lesen, sondern ernstlichem Studium bestimmt sein, so daß zum klaren Erfassen mitunter ernstliches Nachdenken nötig ist. Die Auffassung ist übrigens dadurch erleichtert, daß der Verfasser vom Einfachsten und Bekanntesten ausgehend, nach und nach zu einem tieferen wissenschaftlichen Verständnis des Gegenstandes führt. Zugleich ist auch

durch Hinweis auf vorausgegangene Kapitel der Zusammenhang der Erscheinungen klar gemacht worden.

Der Leser erhält also eine vollständige Uebersicht des physikalischen Wissens unserer Zeit und ist imstande, in allen ihren Teilen sich über ihre Gesetze und deren Anwendung, sowie über die Beziehungen zu Nachbargebieten der Wissenschaft klar zu werden. Das Werk möge daher bestens empfohlen sein.

46. Dr. **Peter Münch**, Lehrbuch der Physik. 11. Aufl. nach den preußischen Lehrplänen von 1292 in 2 Teilen bearb. von Oberl. Dr. W. Lüdtke. Ebendaselbst 1900.

1. Teil: Vorbereitender Lehrgang. Mit 1 Anhange: Von den chemischen Erscheinungen. XI u. 171 S. mit 201 Abbild. im Text. 1,70 M.

2. Teil: Ausführlicher Lehrgang. Mit 1 Anhange: Die Grundlehren der mathematischen Geographie. Lehraufgabe der Obersekunda und Prima höherer Lehranstalten. XV u. 330 S. mit 236 Abbild. im Text u. 1 Spektraltafel in Farbendr. 3 M.

Das schon wiederholt im Jahresbericht (zuletzt 46. Bd. S. 136) als vorzüglich genannte Lehrbuch erscheint jetzt nach dem Tode des Verfassers in einer neuen, umgearbeiteten Auflage, wobei die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1892 maßgebend waren. Das Werk ist demgemäß in zwei Teile zerlegt, von denen der erstere den Lehrstoff für die Obertertia und Untersekunda höherer Lehranstalten enthält, während der andere für die Obersekunda und Prima bestimmt ist.

Der erste Teil ist ein ziemlich ausführlicher Auszug aus dem alten Lehrbuch mit Weglassung der mathematischen Entwickelungen, wobei manche Aenderungen sich selbstverständlich ergeben. Namentlich wurde in den vorbereitenden Teilen von dem Grundsatze abgegangen, stets das Gesetz voranzustellen und den Versuch sowie die Erklärung folgen zu lassen. Wir finden aber in dem ersten Teile bereits aus allen Gebieten der Physik die wichtigsten Vorkenntnisse und eine eingehendere Darstellung des Lehrstoffes, bei denen die mathematische Begründung entbehrlich erscheint. Den Schluß bildet ein Anhang über chemische Erscheinungen, namentlich über die Chemie der Metalloide. Von den Metallen werden das Eisen und die edlen Metalle genannt. Einbegriffen ist auch die Betrachtung einiger Mineralien. Neu ist u. a. die Beschreibung und Abbildung des Looserschen Thermoskopes.

Der zweite Teil enthält einen ausführlichen Lehrgang unter steten Hinweisen auf den ersten Teil und mit der Erweiterung durch die mathematische Begründung der Gesetze. Wenn auch die in so vielen Auflagen bewährte Textierung im ganzen beibehalten wurde, waren doch manche Aenderungen in einzelnen Partien nötig. So wurden die Kapitel über Wärme und Elektricität verschiedentlich erweitert. Die mechanische Wärmetheorie welche früher in den einzelnen Abschnitten der Wärmelehre zerstreut war, ist jetzt in einem Abschnitt vereinigt worden. Ebenso ist das Wichtigste aus der Meteorologie in einem Anhange zur Wärmelehre zusammengefaßt worden. Die Lehre vom elektrischen Potential ist in erweiterter Form in dem Abschnitte über Reibungselektricität aufgenommen. Neu ist die Wheatstonesche Brücke zum Messen elektrischer Widerstände, das Wichtigste aus der Kraftlinientheorie, über Kathodenstrahlen, Röntgenstrahlen und Teslaströme von hoher Spannung. Andere Abschnitte wurden in entsprechender Weise erweitert. Den Schluß bilden, wie früher, die Hauptlehren der mathematischen Geographie.

Das, wie früher, auch durch vorzügliche Abbildungen in großer

Zahl und durch vorzüglichen, übersichtlichen Druck ausgestattete Werk behauptet nach wie vor seinen Ruf als vorzüglicher Lehrgang und verdient vollkommen seine weite Verbreitung, wie sie in den zahlreichen Auflagen zum Ausdruck kommt.

47. **Johann Kleiber**, Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauch an realistischen Mittelschulen bearb. X u. 377 S. mit 372 Fig. u. zahlr. Uebungsaufgaben. München 1900, R. Oldenbourg. Geb. 4 M.

Die Neubearbeitung der Lehrpläne an der städtischen Handelsschule in München ließ ein Lehrbuch der Physik als wünschenswert erscheinen, in welchem mehr als bisher auf den Lernenden Rücksicht genommen wird, besonders deshalb, weil die Anfänger in den realistischen Lehranstalten ein beträchtliches Pensum zu bewältigen haben.

Da das Lehrpensum fest vorgeschrieben ist, konnte man keine Reduktion des Lehrstoffes vornehmen, wohl aber konnten alle Dinge ausgeschieden werden, welche zum Pensum der Oberstufe gehören, wie z. B. die Darstellung der exakten Messungsmethoden und ihre mathematische Behandlung, besonders alle Probleme, welche eine schwierigere mathematische Beweisführung verlangen. Besonders aber versuchte es der Verfasser, durch eine sehr übersichtliche Darstellung des Textes, durch das Hervorheben leitender Sätze dem Schüler die Auffassung der physikalischen Lehren zu erleichtern, indem demselben bei der Wiederholung sogleich das in die Augen fällt, was ihm etwa entfallen und anderes, was ihm im Gedächtnis geblieben ist. Wichtige Formeln und Konstanten sind daher durch Einklammern mit Linien besonders hervorgehoben, so daß sie gleich in die Augen fallen. Erleichternd ist auch die Fassung in kurze Absätze und kleine Sätze, welche die Auffassung erleichtern und stets von neuem zum Denken anregen. Denselben Zweck verfolgen zahlreiche Aufgaben und Fragen, welche den Abschnitten angefügt sind und endlich die große Anzahl von Abbildungen, die meist schematisch sind und in sehr klarer und durchsichtiger Weise die Lehren des Textes ergänzen. Neu ist auch die Anordnung, wonach ein Teil der Statik, die Lehre von der Bewegung und der Schwere an den Schluß gestellt werden und daran ein Abschnitt über Impuls und lebendige Kraft gefügt wird. Auch werden Magnetismus und Elektricität vor dem Schall und dem Licht behandelt.

Sehr anregend ist auch ein kurzer Anhang mit biographischen Bemerkungen über berühmte Physiker.

Ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis hat der Verfasser nicht beigegeben, da er vom Schüler verlangt, daß er in seinem Buche orientiert sei. Uebrigens ist durch Voranstellen eines kurzen systematischen Inhaltsverzeichnisses dem zum Teil abgeholfen.

Das kleine Werk macht einen sehr günstigen Eindruck und darf als wohl entsprechend für den Gebrauch für einen ersten gründlichen Unterricht in der Physik bezeichnet werden, bei welchem es darauf ankommt, junge Leute für den Eintritt in das praktische Leben zu erziehen, ohne eine tiefere Begründung der wissenschaftlichen Lehren zu erstreben.

48. **Körners** Lehrbuch der Physik. Für höhere Lehranstalten bearb. von Prof. Dr. Albert Richter. XVI u. 533 S. mit 734 Abbild., 1 Weltkarte für die Zeitvergleichung, 2 Sternkarten u. 2 Farbentafeln. Wien 1900, F. Deuticke. Geb. 6 M.

Das bereits mit Erfolg an den Schulen in Oesterreich verwendete Lehrbuch erscheint hier in einer für die Schulen des Deutschen Reiches bestimmten Ausgabe, wobei einzelnes, für die österreichischen Verhält-

nisse Bestimmtes ausgelassen wurde und dagegen die für preußische höhere Schulen vorgeschriebene astronomische Geographie aufgenommen wurde. Bei dieser berücksichtigte der Verfasser auch die Nautik in eingehender Weise, um dem Rechnung zu tragen, daß zur Zeit in Deutschland ein höheres Interesse für das Seewesen erwacht ist. Diesem Abschnitte wurde auch ein kurzer geschichtlicher Abriß über die Geschichte der mathematischen Geographie seit den Zeiten der Babylonier angehängt. Der Verfasser hat sehr recht, wenn er der Geschichte der Wissenschaft eine solche Bedeutung beilegt. Er hat deshalb auch in anderen Abschnitten gelegentlich geschichtliche Daten gegeben, und es wäre wohl angezeigt, solche Daten in größerer Menge zu geben und sie an passenden Stellen zu vereinigen.

Die Vorzüge des Körnerschen Werkes sind auf diese neue Bearbeitung übergegangen. Aus dem reichen Gebiete der Wissenschaft wird eine sehr vollständige und geeignete Auswahl des Lehrstoffes in wohlgeordneter Form geboten. Die einzelnen Abschnitte bilden eine abgerundete und klare Darstellung, in welcher nichts Wesentliches übergangen wurde. Die sehr zahlreichen und vorzüglich ausgeführten Abbildungen tragen nicht wenig zum vollkommenen Verständnis des Textes bei. Besonders lobenswert ist der Hinweis auf die vielfachen Anwendungen der Physik im Leben. Oft wird auch das bessere Verständnis durch beigegebene Aufgaben und Rechnungsbeispiele in anregender Weise gefördert. Dabei sind die Forschungen der Wissenschaft bis in die neueste Zeit berücksichtigt. Ein ausführliches Inhaltsverzeichnis erleichtert den Ueberblick und ein alphabetisches Register läßt beim Nachschlagen nur in einzelnen Fällen im Stiche.

Für den Gebrauch an Schulen des Deutschen Reiches ist auch die vorgeschriebene Orthographie eingeführt worden. Zudem ist die Wärmelehre in der neuen Bearbeitung etwas erweitert worden. Nimmt man dazu die schöne Ausstattung des Werkes, so kann man wohl sagen, daß das vorliegende Werk zu den besten Lehrbüchern des Faches gerechnet werden kann.

49. Dr. **Friedrich Neesen**, Die Physik in gemeinfaßlicher Darstellung für höhere Lehranstalten, Hochschulen u. zum Selbststudieren. 357 S. mit 284 Abbild. im Text u. 1 Spektraltafel. Braunschweig 1900, Vieweg & Sohn. 3,50 M., geb. 4 M.

Vorstehend genanntes Werk soll die Summe unserer physikalischen Erfahrungen in zusammenhängender Darstellung wiedergeben, so daß die leitenden Fäden, welche von einer Erfahrung zur anderen überführen, klar hervortreten. Dabei sind mathematische Entwickelungen thunlichst vermieden worden, und wenn nötig, beschränkte sich der Verfasser darauf, den Gedankengang eines Beweises kurz anzugeben und das Ergebnis mitzuteilen, so daß der Lehrer beim Unterrichte die nötige Ergänzung liefern muß. Beim Selbststudium müßte freilich eine stärkere Vertiefung in den Gegenstand stattfinden, um dasselbe hervorzubringen, was vielleicht nicht immer so leicht gehen könnte. Aber zum Schulunterricht ist der Text vollkommen geeignet, indem die einzelnen Teile in guter Auswahl geboten werden und ihre Reihenfolge derartig angeordnet ist, daß der Unterricht sich daran sehr gut anschließen kann. Es braucht wohl nicht besonders erwähnt zu werden, daß die verschiedenen in der Neuzeit gemachten Entdeckungen Erwähnung fanden, insbesondere auch die Beziehungen der einzelnen Kapitel zu einander klar gelegt werden. Wenn wir dabei noch auf die vorzügliche Ausstattung aufmerksam machen, welche dadurch ermöglicht wurde, daß der Verfasser zahlreiche

Abbildungen aus dem reichen Vorrate von ähnlichen Werken desselben Verlages benutzen konnte, glauben wir in dem Werke solche Vorzüge bemerkt zu haben, welche es für den Gebrauch an höheren Schulen sehr geeignet machen.

50. Dr. **Johann Rußner**, Prof., Elementare Experimental-Physik für höhere Lehranstalten bearb. I. Teil: Mechanik fester Körper. IV u. 146 S. mit 164 Abbild. im Text. Hannover 1900, Gebr. Jänecke. 2,70 M.

Dieses Werk ist für technische Mittelschulen bestimmt und soll ihnen das im Unterricht Gehörte und Gesehene ins Gedächtnis zurückrufen, besser, als es durch von ihnen selbst gemachte Notizen oder einen kurzen Leitfaden möglich wäre. Die kurze Beschreibung der Versuche ist daher durch den Lehrer bei der Ausführung derselben zu ergänzen. Dabei unterstützen die lehrreichen und guten Abbildungen das Verständnis auf das Beste. Von den Figuren sind die schematischen vom Verfasser selbst gezeichnet, die Abbildungen der Apparate wurden dem Verfasser von der Firma Kohl, Fabrik für physikalische Apparate in Chemnitz, überlassen.

Der Text ist ungemein klar und faßlich geschrieben. Nach einer kurzen Einleitung über die allgemeinen Eigenschaften der Körper wendet sich der Verfasser zur allgemeinen Mechanik, bespricht die verschiedenen Arten der Bewegung, die Beziehungen zwischen Kraft, Maß und Geschwindigkeit, den Fall und vertikalen Wurf, sowie das absolute Maßsystem und die Dichte. Er wendet sich sodann zu der Bewegung eines Körpers unter dem Einflusse von zwei Kräften und bespricht die einschlagenden Erscheinungen. Sodann wird die Mechanik fester Körper durchgeführt und zum Schluß ein Abschnitt über die Molekularverhältnisse fester Körper gegeben. Ein Anhang bringt die trigonometrischen Funktionen.

Das Verständnis des Ganzen wird wesentlich erhöht durch Einfügung einer Anzahl von Aufgaben, deren ausführliche Lösung das genaue Verständnis der betreffenden Gesetze sehr erleichtert. Man sieht, daß das Werk aus der Praxis des Unterrichts hervorgegangen ist und mit Vorteil dem Unterricht zu Grunde gelegt werden kann und darf daher mit Interesse dem Erscheinen der weiteren Teile des Werkes entgegensehen, welche die „Mechanik flüssiger und gasförmiger Körper“, die „Wellenlehre, Akustik und Optik“, die „Wärme- und Reibungselektricität“ und den „Galvanismus“ behandeln und binnen kurzer Frist ebenfalls erscheinen sollen.

51. **E. Jochmann**, Grundriß der Experimentalphysik und der Elemente der Chemie, sowie der Astronomie und mathematischen Geographie. Zum Gebrauch beim Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium, herausg. von O. Hermes u. P. Spies. 14., vollst. neu bearb. Aufl. XIX u. 523 S. mit 407 Fig., 4 meteorolog. Tafeln u. 2 Sternkarten. Berlin 1900, Winckelmann & Söhne. Geb. 5,50 M.

Dieses vorzügliche Werk wurde vom Referenten bereits nach der 13. Auflage im Jahresbericht (49. Bd. S. 130) angezeigt. Zu der durch die Fortschritte der Methode und neuen Entdeckungen notwendig gewordene Umarbeitung hat der bisherige Herausgeber wegen seiner durch Krankheit bedingten Verhinderung in der Person des an zweiter Stelle genannten Herrn Dr. Spies einen Mitarbeiter gewonnen. Die mit ihm gemeinschaftlich vorgenommene Umarbeitung erstreckte sich namentlich auf das Gebiet der Elektricitätslehre, in welchem die Röntgenstrahlen,

die Telegraphie mittelst elektrischer Wellen u. a. aufgenommen wurden. Es wurde durch geeignete Auswahl und Besprechung der Experimente das Material beschafft, die wichtigsten physikalischen Begriffe zu erörtern. Diese Begriffe z. B. des elektrischen Potentiales und seiner Maßeinheit werden möglichst elementar erläutert und ausgiebig, selbst zur quantitativen Behandlung in vielen Fällen benutzt. Die früher übliche, mitunter etwas schwerfällige Darstellung, bei welcher stets nur von Proportionalität die Rede war, wurde durch die im Unterricht viel wertvollere Angabe absoluter Zahlen ersetzt; so namentlich bei der Behandlung des Ohmschen Gesetzes, des Satzes von der Erhaltung der Arbeit 2c.

Durch diese und andere, im Vorwort näher bezeichneten Umänderungen und Erweiterungen hat das Werk eine wesentliche Verbesserung erfahren und entspricht, um so mehr als den neueren Anschauungen in der Elektricitätslehre u. a. Rechnung getragen wurde, vollkommen den Anforderungen höherer Lehranstalten.

Die Einschaltungen haben die Anordnung des Ganzen nicht beeinträchtigt, indem sogar die Paragraphenzahlen fast unverändert blieben. Hinzugekommene Paragraphen sind an entsprechender Stelle eingefügt worden. Dabei haben die Verfasser Sorge getragen, daß durch ein ausführliches Register das Werk auch zum Nachschlagen geeignet ist und daher auch außerhalb der Schule zweckmäßig zu kurzer, aber vollkommen genügender Belehrung in vielen Fällen verwendbar ist.

52. **Paul Siemon** u. **Dr. E. Wunschmann**, Prof., Leitfaden für den physikalischen und chemischen Unterricht an höheren Mädchenschulen. 309 S. mit 191 Abbild. u. 1 Spektraltafel. Breslau 1901, F. Hirt. Geb. 3 M.

Die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 erklären zwar ein Lehrbuch für diesen Unterricht entbehrlich, doch meinen die Verfasser wohl mit Recht, daß die meisten Fachgenossen dafür sind, daß ein geeignetes Hilfsbuch im Unterricht verwendet werde. Ein solches Buch soll den Maibestimmungen zufolge „kurz und übersichtlich sein und wissenschaftlichen Schein vermeiden“. Dies sei wohl so zu deuten, daß fernliegende wissenschaftliche Probleme und noch unfertige Lehren vom Unterricht und also auch vom Lehrbuch auszuschließen seien; trotzdem dürfe man sich doch wohl nicht bloß auf Erfahrungssachen beschränken, welche praktischen Zwecken dienen; damit verkenne man einerseits den formalen Bildungswert des physikalischen Unterrichtes und unterschätze die Denkkraft und Verstandesreife von Mädchen auf der Oberstufe. Sie wollen daher eine passende Auswahl von Lehrstoff bieten, welcher in der gebotenen Zeit gelehrt werden kann und auch für Lehrerinnenseminare, sowie für solche junge Damen passend sein, welche sich zur Lehrerinnenprüfung auf privatem Wege vorbereiten wollen. Es wurde daher in manchen Gebieten eine etwas breitere Darstellungsweise gewählt. Die Verfasser gehen stets vom Versuche aus oder von der Erfahrung und schließen daran die Ergebnisse. Die von den Verfassern selbst erprobten Versuche sind mit den einfachsten Mitteln darzustellen. Zur Uebersichtlichkeit ist die systematische Anordnung gewählt worden, von mathematischen und chemischen Formeln wurde abgesehen. Daß beim Gebrauche eine andere Anordnung, namentlich durch Trennung des als Ganzes an den Schluß gestellten chemischen Teiles, gewählt werden kann, ist selbstverständlich. Die beigegebenen Abbildungen sind zum Teile für das Werk neu hergestellt oder guten Quellen entnommen, wie sie im Vorwort genannt werden.

Diesen, dem Vorworte entnommenen Mitteilungen läßt sich nach der Durchsicht des Werkes bemerken, daß dasselbe zum Unterrichte wohl geeignet ist, wobei freilich dem Lehrer die Aufgabe zufällt, in dem zweiten Teile, welcher die Chemie behandelt, oft ergänzend einzugreifen. Namentlich ist nach der Ansicht des Referenten zu wenig Rücksicht auf die Vorgänge im täglichen Leben, im Haushalte ꝛc. genommen worden. So sind auch die Vorgänge bei der Verdauung zu wenig erläutert. Ueber Eiweißstoffe ist fast nichts gesagt, ebenso über Veränderung der Nahrungsmittel in der Kochkunst, über Konservieren von solchen, über Desinfektionsmittel u. a. Diese und ähnliche Dinge soll jedes Mädchen lernen, namentlich aber, wenn sie selbst als Lehrerin andere unterrichten soll.

53. **E. Machs**, Grundriß der Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen, Ausg. für Realschulen, bearb. von Dr. Karl Habert. 3., verb. Aufl. 177 S. mit 349 Abbild. Mit h. Min.-Erlaß v. 10. März 1900 allgemein zulässig erklärt. Wien 1900, F. Tempsky. Geb. 2,40 M.

Das dem Lehrplan entsprechend ausgearbeitete Werkchen ordnet den Stoff in folgender Weise: Einleitung, Schwere, Molekularkräfte, tropfbare Flüssigkeiten, Gase, Wärme, Magnetismus, Elektricität, Bewegung der Körper, Schall, Licht und bringt als Anhang die astronomische Geographie. Die Anordnung ist praktisch, der Inhalt gut gesichtet und leicht faßlich; zahlreiche instruktive Abbildungen unterstützen den Text, so daß das Werkchen sich als sehr brauchbar für den Unterricht an den betreffenden Anstalten erweist.

54. Dr. **Alois Höfler** u. Dr. **Eduard Maisz**, Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen. 3., verb. Aufl. 194 S. mit 290 Holzschnitten, 3 farb. Fig., 1 lithograph. Sterntafel u. 1 Anhange von 146 Denkaufgaben. Laut h. Min.-Erl. v. 23. Juni 1900 allgemein an Mittelschulen zugelassen. Wien 1900, C. Gerolds Sohn. Geb. 2,60 M.

Dieses kleine Lehrbuch enthält den Lehrstoff in der für Untergymnasien vorgeschriebenen Ausdehnung und Reihenfolge: Einleitung, Wärme, Mechanische Molekularwirkungen und chemische Erscheinungen, Magnetische und elektrische Erscheinungen, Mechanik, Schall- und Lichterscheinungen, Erscheinungen am gestirnten Himmel und astronomische Geographie, Denkaufgaben. Um das Werkchen auch an Realschulen brauchbar zu machen, ist in der Vorbemerkung die Verteilung des Lehrstoffes auf die dritte und vierte Klasse der Unterrealschulen angegeben. Ob es nicht zweckmäßiger wäre, für Realschulen ein besonderes Hilfsbuch herauszugeben, sei nur als Frage hingestellt, da das Suchen im Buche trotz alphabetischen Registers störend sein kann. Uebrigens ist das Werkchen in leicht faßlicher Weise geschrieben; es enthält gute Abbildungen und kann als vollkommen entsprechend einem vorbereitenden Unterricht in Physik an den unteren Klassen der Mittelschulen bezeichnet werden.

55. Dr. **Ignaz G. Wallentin**, Grundzüge der Naturlehre für die unteren Klassen der Realschulen. 2. Aufl. V u. 162 S. mit 210 Holzschnitten im Text. Mit Erlaß des h. k. k. Min. f. Kult. u. Unt. v. 23. Febr. 1900, Z. 4371, zum Gebrauche an Realschulen allgemein zugelassen. Wien 1900, Pichlers Witwe & Sohn. Geb. 2,20 M.

Wie schon aus der Zulässigkeitserklärung des Unterrichtsministeriums hervorgeht, entspricht das Werk vollkommen dem Lehrplan für die österreichischen Realschulen. Es enthält den für diese Schulen bestimmten Lehrstoff in sehr zweckmäßiger Anordnung und gliedert ihn in gelungener

Weise, wie sich schon aus dem ausführlichen Inhaltsverzeichnis ergiebt, das dem Werkchen vorangestellt ist. Die Reihenfolge der Abschnitte ist: Einleitung, Schwere, Molekularkräfte, tropfbare Flüssigkeiten, Gase, Wärme, Magnetismus, Elektricität, Bewegung der Körper, Schall und Licht. Der Text ist leicht faßlich geschrieben und es ist das Verständnis für den Schüler durch zahlreiche Abbildungen erleichtert, welche in vorzüglicher Ausstattung und genügender Größe dem Texte eingedruckt sind. Das kleine Lehrbuch läßt sich den besten Hilfsbüchern für den Gegenstand zur Seite stellen, da es den Unterricht in ausgezeichneter Weise zu unterstützen geeignet ist.

56. **A. Sattler**, Leitfaden der Physik und Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie und der Lehre vom Menschen für die oberen Klassen der Bürgerschulen, höheren Töchterschulen u. a. höh. Lehranstalten in 2 Kursen bearb. 22., verb. u. verm. Aufl. VIII u. 178 S. mit 267 in den Text eingedr. Holzschnitten. Braunschweig 1900, Vieweg & Sohn. 1 M.

Referent hat im 49. Bande des Jahresberichts Seite 134 die 16. Auflage dieses Buches eingehend besprochen. Die dort gerühmten Vorzüge wurden, wie das Erscheinen der 22. Auflage beweist, vielseitig anerkannt, und wenn Referent auf einige Unrichtigkeiten hinweisen mußte, so läßt die neue Auflage erkennen, daß der Herr Verfasser in manchen Fällen dem Rechnung getragen hat, wenngleich hier und da noch eine Aenderung wünschenswert wäre, auf die nochmals einzugehen, wohl unterbleiben kann. An vielen Stellen des Buches erkennt man die bessernde und ergänzende Hand des Verfassers. So wurden die Abschnitte über Elektricität und Licht erweitert, namentlich ist die Influenzmaschine aufgenommen worden und auch durch ein Bild erklärt; eine Meidinger-Batterie ist abgebildet, das Spektroskop und das Sonnenspektrum in farbigem Bilde. Der Umfang des Werkchens ist um etwa 20 Seiten, die Bilderzahl um 16 vermehrt worden. Das Buch hat dadurch an Verwendbarkeit gewonnen; es wirkt am meisten bestechend durch die vorzügliche Ausstattung des Viewegschen Verlages.

57. **J. Schäfer**, Naturlehre für Volks- und Mittelschulen, sowie für Präparandenanstalten. 3., verb. u. durch Belehrungen aus der Chemie verm. Aufl. 120 S. mit 36 Abbild. Dortmund 1900, W. Crüwell. Kart. 80 Pf.

Der Verfasser geht von der Ansicht aus, daß man im Unterricht entweder die Erfahrung oder einen Versuch voranstellen müsse. Die Schüler sollen dann die vor ihren Augen entstehenden Erscheinungen und ebenso die Naturgesetze durch Anstrengung ihrer Denkkraft selbst finden. Der Unterricht soll daher entwickelnd sein, und nur dann, wenn der Schüler in seinen Kenntnissen keine Anknüpfungspunkte hat, auch vortragend. Wenn der Versuch nicht ausführbar ist, soll der Lehrer durch Zeichnungen an der Tafel der Anschauung zu Hilfe kommen.

In diesem Sinne hat der Verfasser den Lehrstoff des vorliegenden Leitfadens angeordnet. Die Auswahl erstreckt sich auf die verschiedenen Kapitel der Physik und zum Schlusse werden auch aus beiden Teilen der Chemie wichtige Lehren vorgeführt. Der Inhalt zerfällt in 83 Abschnitte und ist leicht faßlich geschrieben. und wird sehr gut verwendet werden können, um die Kinder mit den wichtigsten Lehren aus der Naturlehre bekannt zu machen. Die Versuche können mit den einfachsten Hilfsmitteln angestellt werden, der Text ist durch eine Anzahl belehrender Abbildungen unterstützt, so daß man in Volksschulen das Werkchen ganz gut benützen kann. Zur Würze für den Unterricht sind zum Schlusse

einige Rätsel und Scherzfragen angehängt, welche ihrem Zweck recht wohl dienen können.

58. **A. Berthelt**, Naturlehre. Für Schulen und zum Selbstunterricht. 14., verm. u. verb. Aufl. Bearb. von H. Hennig. 144 S. Leipzig 1900, J. Klinkhardt. 1 M.

Berthelts Naturlehre wurde im Jahre 1853 zum ersten Male und später wiederholt im Jahresberichte genannt und als zweckmäßig angelegtes, klar geschriebenes Hilfsbuch für den Schulunterricht empfohlen. Auch diese neue Auflage kann in gleicher Weise empfohlen werden, zumal sie von Bürgerschullehrer Hennig in zeitgemäßer Weise ergänzt wurde. Neu aufgenommen wurden u. a. Beschreibungen der Schnellwage, der hydraulischen Presse, der Turbine, des Blasebalges, der Druckpumpe, des menschlichen Gehör- und Stimmorgans (leider ohne Abbildung), der elektrischen Klingel, des Mikrophons und des Accumulators; dagegen wurde der Abschnitt über die Gase ausgeschieden. Auch die Anzahl der Abbildungen wurde in zweckmäßiger Weise vermehrt. Es sind schematische Zeichnungen, welche zur Ergänzung des Textes recht dienlich sind (nur Fig. 48 ist unrichtig gesetzt) und es auch möglich machen, daß das Werkchen ohne Mithilfe eines Lehrers verständlich wird.

59. Dr. **Karl Rosenberg**, Experimentierbuch für den Elementarunterricht in der Naturlehre. Mit besonderer Berücksichtigung der österreichischen Bürgerschulen und im Anschlusse an Swoboda-Mayers Naturlehre für Bürgerschulen. Wien, A. Hölder.
1. Teil: VI u. 110 S. mit 61 Fig. im Text. 1898. 1,20 M.
2. Teil: V u. 114 S. mit 104 Fig. im Text. 1899. 1,40 M.
3. Teil: V u. 119 S. mit 97 Fig. im Text. 1900. 1,40 M.

Von der richtigen Auswahl, der sicheren Ausführung und geschickten Ausnutzung der Experimente hängt der Erfolg des physikalisch-chemischen Unterrichts in erster Linie ab; namentlich ist das bei Anstalten der Fall, wo ein induktives Verfahren vorgeschrieben ist, wie bei den österreichischen Bürgerschulen. Der betreffende Fachlehrer an Bürgerschulen soll also ein geschickter Experimentator sein. Dazu gehören aber, trotzdem der Unterricht sich nur auf die Elemente des Wissens zu erstrecken hat, nicht geringe Anforderungen, denen der Bürgerschullehrer nach seiner Vorbildung als Lehramtszögling und Volksschullehrer selten gewachsen ist. Da aus naheliegenden Gründen die Versuche mit einfachen Vorrichtungen ausgeführt werden müssen, aber gerade mit solchen das Experimentieren oft schwieriger ist, als mit schönen, für den höheren Unterricht erdachten Apparaten, so schien es dem Verfasser keine zwecklose Mühe, einen kleinen Leitfaden der Experimentaltechnik zu schaffen, welcher dem Anfänger die Einführung in die Experimentierkunst erleichtern und wohl auch erfahrenen Lehrern als Nachschlagebuch und Vorbereitungsbuch für die Zusammenstellung der Experimente dienen sollte. Der Verfasser hat sich mit seinem Buche an den Lehrplan für österreichische Bürgerschulen gehalten, welcher den Lehrstoff in drei konzentrischen Stufen behandelt, und ist in der Auswahl, sowie Anordnung dem im gleichen Verlage erschienen Leitfaden: Naturlehre von Swoboda-Mayer gefolgt, was selbstverständlich nicht ausschließt, auch bei Verwendung eines anderen Leitfadens sich dieses Werkes zu bedienen.

Bei der Ausarbeitung stützte sich der Verfasser auf seine seit Jahren an verschiedenen Anstalten erworbenen Erfahrungen und benützte zugleich die besten Werke der einschlagenden Litteratur, namentlich auch Zeitschriften (Poske u. a.).

In dem ersten der vorliegenden Hefte wird über die Erteilung des physikalisch-chemischen Unterrichts im allgemeinen gesprochen und der Wunsch ausgedrückt, daß man an Bürgerschulen ein besonderes Zimmer für diesen Unterricht benutzen könnte, was aber wohl leider noch für lange ein Wunsch bleiben dürfte. Er wendet sich sodann zur Besprechung von Lehrmitteln und stellt allgemeine Grundsätze über die Anstellung von Experimenten auf. Er giebt ein Verzeichnis der nötigen Apparate und belehrt über die Behandlung von Glas, Kork, Metallen, Firnissen und Lacken, Klebemitteln und Kitt. Man erkennt schon hieraus, daß der Verfasser ein geübter Experimentator ist, und daß der Leser sich mit Vertrauen auf seine Führung in den weiteren Teilen des Werkes verlassen darf.

Der Verfasser nimmt nun in der Reihenfolge, wie der vorgenannte Leitfaden, den Lehrstoff durch und beschreibt die dabei erforderlichen Versuche in sehr belehrender Weise, so daß selbst ein Anfänger nach dem Werke mit Erfolg arbeiten kann, um so mehr ein geübter Lehrer; aber selbst dieser wird das Werkchen nicht ohne Nutzen lesen. Referent kennt eine ziemlich große Zahl von Werken, welche über das Experimentieren belehren und hat selbst durch eine lange Reihe von Jahren den Unterricht in Physik und Chemie geübt, und doch war er überrascht über so manches Experiment, das hier beschrieben wird und in so einfacher Weise und so belehrend erscheint, daß er vorkommenden Falles eines und das andere gewiß verwenden wird. Er empfiehlt daher auch dieses Experimentierbuch der Aufmerksamkeit der Fachlehrer auf das Wärmste und und glaubt, daß durch die Verwendung desselben mancher Lehrer in bester Weise dadurch angeregt werde und dem physikalisch-chemischen Unterricht nicht nur an Bürgerschulen eine wertvolle Stütze geboten werde. In sehr anerkennenswerter Weise ist der Verfasser bestrebt, seinem Werke eine größere Vollendung zu bieten, indem er am Schlusse des dritten Teiles noch eine Reihe von Nachträgen bringt, welche die Versuche der beiden ersten Teile noch in zweckdienlicher Weise vermehren und ergänzen. Wir dürfen daher auch wohl erwarten, daß eine gewiß bald zu erwartende neue Auflage manche Erweiterung erfahren und dem Lehrer ein noch verbesserteres Hilfsmittel für seinen Unterricht bieten wird.

60. **Ad. Wernickes** Lehrbuch der Mechanik in elementarer Darstellung mit Anwendungen und Uebungen aus den Gebieten der Physik und Technik. Braunschweig 1900, Vieweg & Sohn.

I. Teil: Mechanik fester Körper von Realschuldir. Dr. Alex. Wernicke. 4., völlig umgearb. Aufl. I. Abteilung: Einleitung, Phoronomie. Lehre vom materiellen Punkte. 314 S. mit 168 eingedr. Abbild. 4 M., geb. 4,60 M.

II. Teil: Flüssigkeiten und Gase von Richard Vater. 3., völlig umgearb. Aufl. 373 S. mit 234 eingedr. Abbild. 5 M., geb. 5,60 M.

Von dem hier genannten Werke ist der erste Teil nach der dritten Auflage bereits im Jahresberichte (30. Bd. S. 183) genannt worden. Dieser Teil, dessen erste Abteilung nun in völlig umgearbeiteter Auflage vorliegt, ist nun von dem Sohne des mittlerweile verstorbenen Verfassers neu herausgegeben worden. Das ursprünglich für preußische Gewerbeschulen bestimmte Werk hat in den Kreisen der Techniker viel Anklang gefunden und konnte daher auch nach der Reorganisation der Gewerbeschulen neu aufgelegt werden, indem es allen denen von Nutzen ist, welche die technische Mechanik in einer elementaren Behandlungsweise studieren wollen. Es ist nach den Ansichten des Verfassers für folgende Kreise bestimmt:

1. Für technische Mittelschulen, welche bei Aufnahme der Schüler das Abgangszeugnis einer sechsstufigen höheren Schule fordern.

2. Für Studierende der Universität u. a. Hochschulen, welche sich mit der Mechanik in elementarer Behandlung beschäftigen.

3. Für Techniker, welche sich der elementaren Methoden zur Lösung bestimmter technischer Aufgaben bedienen wollen.

4. Für Kandidaten des höheren Schulamtes und für Oberlehrer, welche sich der in der neuen preußischen Prüfungsordnung vom 12. September 1898 eingeführten Angewandten Mechanik zuzuwenden beabsichtigen.

Bei der Bearbeitung der neuen Auflage wurden die Uebungen der älteren Auflage in ausgeführte „Anwendungen" und einfache „Uebungen" zerlegt und bei dieser Gelegenheit vollständig umgearbeitet.

Auch der theoretische Aufbau des ersten Teiles wurde wesentlich neu gestaltet, indem Rücksicht genommen wurde auf die Vorbildung in den sechsstufigen höheren Schulen, soweit sie die Lehren der Physik und Mathematik betrifft.

Die Anordnung ist im ganzen systematisch, doch wird im einzelnen, besonders bei den Anwendungen und Uebungen gelegentlich auch späteren Entwickelungen vorgegriffen. In einer vorausgestellten Einleitung wird dem Lernenden ein Rückblick über das ganze Gebiet geboten.

Der zweite Teil des Werkes wurde, da der Verfasser infolge anderweitiger Beschäftigung daran verhindert war, durch den Dozenten Vater in Aachen bearbeitet. Er hielt sich im ganzen an den früheren Plan, doch wurden auch hier die „Anwendungen" durchgängig neu bearbeitet. Es würde die Beschreibung der Gas-, Benzin- und Petroleummaschinen aufgenommen und eine große Anzahl von Abbildungen hinzugefügt. Das Werk entspricht daher in jeder Hinsicht den Anforderungen der Neuzeit.

61. **Rich. Herm. Blochmann**, Physik. Gemeinfaßlich dargestellt in 3 Bänden. I. Mechanik und Akustik. (Naturwissenschaftl. Hausschatz Bd. I.) XXIII u. 249 S. mit 87 Abbild. im Text. Stuttgart 1900, Strecker & Schröder. Geb. 5 M.

In dem vorstehend genannten Werke soll eine Reihe der in das Gebiet gehörenden Erscheinungen so behandelt werden, daß dieselben auch dem weniger Geschulten begreiflich werden können. Es werden daher keine besonderen mathematischen Kenntnisse vorausgesetzt und die Begründung für die Erscheinungen in einfachster Weise gegeben. Dabei wird auch nicht auf unbedingte Vollständigkeit Anspruch erhoben, es sind vielmehr nur die Grundlagen der Wissenschaft in dem Buche enthalten, welche eine erste Anregung bieten sollen zum weiteren Studium der Naturwissenschaften.

In der Einleitung giebt der Verfasser eine Geschichte der Physik in groben Umrissen. Er erwähnt der philosophischen Spekulationen der Alten und nennt Galilei als den ersten, welcher scharfe Beobachtungsgabe mit mathematischem und naturphilosophischem Denken vereinigte. Er trennt sodann die Naturwissenschaften in ihre verschiedenen Zweige und geht auf Daltons Hypothese von den Molekülen und Atomen ein, bespricht die Begriffe Raum, Zeit und Materie, um zum Schlusse noch einiges über das Messen der Winkel und zugehörige Definitonen anzugeben.

Die Mechanik beginnt mit den Grundbegriffen: Bewegung und Ruhe, Geschwindigkeit, Beharrungsvermögen, Zusammensetzung und Zerlegung der Kräfte. Daran schließt sich die Mechanik der festen, die der

flüssigen und der gasförmigen Körper, wobei die verschiedensten darauf gegründeten Apparate und Maschinen zur Erklärung gelangen. Es wird dabei auch die Elasticität und Reibung an den Wänden der Röhren und das Rätsel der Schwerkraft einer Besprechung unterzogen. Das folgende Kapitel behandelt den Schall. Nach einer hübschen Einleitung werden die Entstehung des Schalles, seine Fortpflanzung, Reflexion, Brechung und Beugung, sowie die Schwingungen begrenzter Massen und sein Weg im menschlichen Gehörorgan erklärt. Das Werk ist anregend geschrieben und darf als vollkommen entsprechend seinem Zwecke bezeichnet werden, indem es die Lehren der Physik in leicht verständlicher Weise vorführt und daher dem Leser zu eingehendem Studium die nötige Vorbereitung liefert.

62. **P. Johannesson**, Oberl., Physikalische Mechanik. 58 S. mit 37 Fig. auf 2 lithographischen Tafeln. Berlin 1900, J. Springer. Kart. 1 M.

Die Gesetze der Mechanik werden hier in einer übersichtlichen und leicht verständlichen Weise auseinandergesetzt. Zuerst werden die Methoden der Messung von Räumen, Zeiten, Maßen und Kräften angegeben und gezeigt, wie man die feinsten Messungen auszuführen pflegt. Sodann wird die Arbeitsleistung an einfachen Maschinen (Flaschenzug, Hebel, schiefe Bahn) und die Bestimmung des Schwerpunktes untersucht. Es werden die Gesetze der Bewegung besprochen, die allgemeinsten Eigenschaften fester, flüssiger und gasförmiger Körper. Dabei kommen die verschiedenen darauf gegründeten Apparate und Maschinen und alle Begleiterscheinungen zur Sprache. In den einem jeden der sechs Abschnitte des Werkchens nachgesetzten Uebungsversuchen werden die besprochenen Sätze zur Anwendung gebracht, so daß das Werkchen für die betreffenden Abschnitte der Physik eine weitergehende Anregung zum Studium giebt und für gewerbliche Lehranstalten eine brauchbare Grundlage für den Unterricht bietet.

63. Dr. **L. Graetz**, Prof., Kurzer Abriß der Elektricität. 2., verb. Aufl. VI u. 190 S. mit 148 Abbild. Stuttgart 1900, J. Engelhorn. Geb. 3 M.

Die klare, lichtvolle Darstellung, welche der Verfasser in dem vorliegenden kleinen Lehrbuche geboten, hat schon beim Erscheinen der ersten Auflage die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf das Werkchen gelenkt (vgl. Jahresbericht, 50. Bd. S. 129), so daß schon nach drei Jahren eine neue Auflage desselben nötig wurde. Diese ist wohl im ganzen nicht wesentlich verändert, zeigt aber durch kleine Zusätze bei verschiedenen Kapiteln, daß der Verfasser sich bemüht hat, mit seinem Werke den Fortschritten der Zeit gerecht zu werden. Es sei demnach das Werkchen, welches eine gute Uebersicht über den gegenwärtigen Stand der Elektricitätsfrage bietet, von neuem bestens empfohlen.

64. Dr. **Adolf Kadesch**, Die elektrischen Strommaschinen. Für Unterrichtszwecke, sowie zum Selbststudium dargestellt (zugleich Erläuterungsschrift zu den gleichnamigen Wandtafeln des Verfassers). 40 S. mit 10 Tafeln am Schlusse u. 1 Fig. im Text. Wiesbaden 1900, J. F. Bergmann. 1,60 M.

Die elektrische Stromtechnik hat in unserer Zeit eine so ausgedehnte Anwendung gewonnen, weil die elektrischen Maschinenströme für Licht- und Kraftzwecke in großen und kleinen Orten allenthalben eingeführt werden, so daß eine jede höhere Schule, namentlich aber die Gewerbeschulen ihre Betrachtungen vornehmen müssen. Dabei ist übrigens für die oft geringe Zeit und nicht immer weitgehende Vorbildung eine Be-

handlungsweise geboten, welche der historischen Entwickelung dieses Zweiges der Technik entspricht und mehr elementar gehalten ist. Besonders erscheint es auch zweckmäßig, durch graphische Darstellung in einfachen Linien der betreffenden Apparate, schematisch gehalten, dem Verständnis entgegenzukommen. Der Verfasser hat hierzu geeignete Wandtafeln in der Größe von 108:75 cm veröffentlicht, wie sie sich bei seinem Unterricht seit Jahren bewährt haben, und bietet dem Lehrer hier die verkleinerten Abbildungen derselben und giebt in dem vorliegenden Texte deren Beschreibung und die Erklärung der betreffenden Vorgänge in einer so faßlichen Weise, daß mit diesem Werkchen dem Lehrer der Physik eine wesentliche Erleichterung beim Unterricht geboten wird.

Zum Schlusse folgt eine kurze Darlegung der sogenannten Kraftlinientheorie, welche eine vollständige Erklärung der Wirkungsweise der Strommaschinen und ein tieferes Verständnis ihrer Konstruktionsbedingungen liefert.

65. Dr. **R. Aßmann**, Prof., Das Wetter. Meteorolog. Zeitschrift für Gebildete aller Stände. XVII. Jahrg. (12 Hefte). Berlin 1900, Otto Salle. 6 M.

Abermals liegt von der hier genannten, gediegenen Zeitschrift ein neuer Jahrgang vollendet vor (vgl. Jahresbericht, 52. Bd. S. 167). Die zwölf Hefte haben für deren Besitzer einen bleibenden Wert, wenngleich derselbe noch höher für die Abonnenten ist, welche in jedem Monatshefte Berichte über kurz vorher beobachtete Erscheinungen und auch den Wetterbericht über einen kürzlich vergangenen Monat erhalten, wonach der Beobachter sich lebhaft an die miterlebten Erscheinungen erinnert. In jedem Monnat erscheint nämlich ein Bericht über die Witterung in Zentraleuropa, welcher von einer Tafel begleitet ist, welche die mittleren Monats-Isobaren und Isothermen, sowie die Verteilung der Niederschlagsmenge in Zentraleuropa verzeichnet. Von den vielen interessanten Aufsätzen, welche der Jahrgang enthält, mögen hier genannt werden: Die Sonnenstrahlung (Dr. Aßmann), Telegraphendrähte als Wetterpropheten, der Mistral (Dr. Kaßner), Methoden in der maritimen Klimatologie (Dr. Meinardus), eine wichtige Neuerung in der Wettertelegraphie, das meteorologische Observatorium auf der Schneekoppe (Dr. Kaßner), über Einrichtung von meteorologischen Stationen zur Erforschung der Einwirkung des Waldes auf das Klima (Prof. Dr. Müttrich), aus dem aëronautischen Observatorium des k. meteorologischen Instituts (Dr. Aßmann), Einfluß der Schneedecke auf das Klima der Alpen (Prof. Brückner), das meteorologische Observatorium Aachen (Dr. Pollis), der Abflußvorgang der Ströme Memel, Pregel und Weichsel (Dr. Fischer), Winterbilder vom Brocken (Dr. Stade), das Wetterschießen (Dr. Pernter), das Klima der Philippinen (Robert de C. Ward) u. a. Daneben findet man Witterungsberichte über verschiedene Gegenden, eine Menge kleiner Mitteilungen über Beobachtungen, Instrumente, Beobachtungsmethoden u. a. Die vorzüglich redigierte Zeitschrift ist in leicht faßlichem Stile geschrieben und eignet sich daher für jeden Gebildeten, welcher sich über die Vorgänge in der Atmosphäre und den gegenwärtigen Zustand der Meteorologie unterrichten will, namentlich aber für den Lehrerstand, dem sie daher bestens empfohlen werden kann.

66. Dr. **W. Köppen**, Prof., Klimalehre. (Sammlung Göschen.) 12°. 123 S. mit 7 Tafeln u. 2 Fig. Leipzig 1899, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

Der Verfasser weist in dem Vorworte darauf hin, daß die Klimakunde eine sehr junge Wissenschaft sei, indem erst seit wenig mehr als

100 Jahren die Anfänge in derselben durch Anstellung von meteorologischen Beobachtungen in ausgedehntem Maße gemacht wurden, daß aber jetzt bereits ein stellenweise schon sehr dichtes Netz von Beobachtungsstationen die Erdoberfläche bedeckt, deren Resultate in den Publikationen der meteorologischen Zentralstellen und in meteorologischen Zeitschriften veröffentlicht werden. Er hebt auch einige größere Werke hervor, welche die Klimalehre erschöpfend behandeln und empfiehlt zum Vorstudium des vorliegenden kleinen Werkes das Bändchen der „Sammlung Göschen", welches die Meteorologie von Dr. Trabert enthält.

In Kapitel 1 definiert der Verfasser den Begriff der Klimalehre, weist auf die klimatischen Elemente hin und giebt dann in Kapitel 2 wertvolle Ratschläge über die Anstellung der meteorologischen Beobachtungen, über die Instrumente und deren Vergleichung mit Normalinstrumenten und die Aufzeichnung der Beobachtungen. Kapitel 3 nennt als Ursache der meteorologischen Vorgänge die Sonnenstrahlen und weist auf jene Schwankungen hin, welche außer den sicher nachgewiesenen täglichen und jährlichen noch stattfinden und auf Perioden hinzielen, deren Dauer 26 Tage, 11 Jahre und 34 Jahre beträgt, die aber durch unperiodische Aenderungen meist verdeckt wird. Er spricht auch von den durch die Geologen nachgewiesenen Schwankungen des Klimas in der Urzeit der Erde. Es werden nun die Bedingungen untersucht, denen die Sonnenstrahlen in der Atmosphäre unterliegen und ihre Wirkung auf den Erdboden, wie sie in den Isothermen anschaulich gemacht wird. In den folgenden Kapiteln wird der Kreislauf der Luft und des Wassers betrachtet, klimatische Typen werden charakterisiert und die klimatischen Zonen besprochen.

In der angedeuteten Weise bringt das Werkchen eine recht klare und übersichtliche Darstellung der Lehre vom Klima, die sich in bester Weise den übrigen Bändchen der Sammlung anschließt.

D. Chemie.

67. Dr. **R. Arendt**, Prof., Technik der Experimentalchemie. Anleitung zur Ausführung chemischer Experimente. Für Lehrer und Studierende, sowie zum Selbstunterricht. 3., verm. Aufl. XXXVI u. 821 S. mit 870 Holzschnitten im Text u. 1 Tafel. Hamburg 1900, L. Voß. 20 M.

Der Einfluß, welchen Arendt auf die Entwickelung des chemischen Unterrichtes an den verschiedensten Arten von Schulen genommen hat, ist unseren Lesern bekannt. Hatte doch Referent Gelegenheit, zu wiederholten Malen über die vorzüglichen Lehrbücher zu berichten, welche Arendt verfaßt hat und in denen er zuerst lehrte, den Unterricht in Chemie methodisch zu gestalten. Auch das vorstehend genannte Werk ist wiederholt im Jahresbericht genannt worden (zuletzt im 45. Bd. S. 107). Unsere Leser wissen daher, daß die Technik der Experimentalchemie ein Werk ist, welches dazu bestimmt ist, dem chemischen Unterricht an den verschiedensten Lehranstalten, Hochschulen wie Mittel- und Fachschulen, sowie anderen Schulen jeder Art zu dienen. Es werden deshalb im allgemeinen Teil die Unterrichtsräume und die Experimentiertische, die Hilfsapparate jeder Art (Gasometer, galvanische Batterien, Accumulatoren, Gebläse, Lampen, Röhren, Stöpsel, Filtriervorrichtungen, Gasentwickelungsapparate, Rühr- und Schüttelwerke, Glasgeräte aller Art, Träger und Halter, Bäder und Destillierapparate, Klebemittel ꝛc.) abgebildet, besprochen und das Experimentieren damit gelehrt. Es werden

im besonderen Teil die Metalle und ihr Verhalten an der Luft, die Nichtmetalle, die Sulfide und Haloide vorgeführt; es werden Oxidations- und Reduktionsprozesse geschildert. Salze und Säuren, kurz, alle chemisch wichtigen Körper werden betrachtet, und die mit ihnen anzustellenden Versuche genau beschrieben, wobei die methodische Behandlung des Gegenstandes nie aus den Augen gelassen wird.

Die Fortschritte der Wissenschaft bedingen natürlich, daß bei einer neuen Auflage eines solchen Werkes eine sorgfältige Berücksichtigung neuer Entdeckungen und Erfindungen Platz greife. Diesem Umstande hat der Verfasser genau Rechnung getragen. Was in den neun Jahren seit dem Erscheinen der zweiten Auflage an Apparaten, neuen Vorlesungsversuchen ꝛc. bekannnt wurde, ist gewissenhaftest verwendet worden. Durch solche Einschaltungen und Erweiterungen hat das Werk um etwa vier Bogen an Stärke gewonnen. Besonders erweitert wurde der Abschnitt über galvanische Elemente durch die Beschreibung der Accumulatorbatterie und Anleitung zu dem Gebrauch beim chemischen Unterricht.

Arendts Technik möge daher von neuem hier als der beste und sicherste Wegweiser auf dem Gebiete der Experimentalchemie empfohlen werden. Namentlich wird man gut thun, bei Einrichtung von Laboratorien und Hörsälen das Buch zu studieren. Aber auch bei Erweiterung bestehender Laboratorien, beim Nachschaffen von Apparaten und Präparaten wird man gut thun, das Werk zu Rate zu ziehen.

68. **A. Stöckhardt**, Schule der Chemie oder erster Unterricht in der Chemie, versinnlicht durch einfache Experimente. Zum Schulgebrauch und zur Selbstbelehrung, insbesondere für angehende Apotheker, Landwirte, Gewerbetreibende ꝛc. 20. Aufl., bearb. von Prof. Dr. Lasser-Cohn. XXXVI u. 844 S. mit 197 eingedr. Abbild. u. 1 farb. Spektraltafel. Braunschweig 1900, Vieweg & Sohn. 7 M.

Wer in seiner Jugend Stöckhardts Schule der Chemie kannte und sie bei seinen ersten chemischen Versuchen verwendete, bedauerte schon lange, daß dieses Werk nicht mehr auf der Höhe der Zeit stand und nicht mehr, wie in früheren Zeiten der Jugend unbedingt empfohlen werden konnte, obschon es in vielen Teilen eine von anderen Schriftstellern nicht erreichte Belehrung für den ersten Unterricht in der Wissenschaft bot. Stöckhardt, der das Werk im Jahre 1846 herausgab, hat noch selbst im Jahre 1881 die 19. Auflage erscheinen lassen. Erst längere Zeit nach dem Tode des Verfassers sah sich die Verlagshandlung veranlaßt, einem anderen Gelehrten die neue Bearbeitung seines so populären Werkes zu übergeben, und sie hat mit ihrer Wahl einen glücklichen Griff gethan. Die neue Arbeit erscheint zwar als ein neues Werk. Viele Abschnitte sind entfernt oder gänzlich umgearbeitet worden und andere Partien wurden eingeschaltet; aber der Geist Stöckhardts ist darin geblieben, viele Abbildungen sind geblieben, die Anordnung und die leicht faßliche Schreibweise zeichnen das neue Werk ebenso aus wie das alte und wieder kann man unterschreiben, was Lüben nach der ersten Auflage im zweiten Bande unseres Jahresberichtes sagte, als er Stöckhardts Schule der Chemie dem Lehrer als ein Mittel empfahl, sich durch eigene Arbeit in dem Gebiete der Chemie einzuleben. Man kann das Werk dem Lehrer von neuem empfehlen, um nach demselben zu lernen, wie man mit geringen Mitteln und einfachen Apparaten instruktive Versuche anstellt und wie man dieselben in der Schule nutzbringend für die Jugend verwendet.

Was in der 19. Auflage noch störend im anorganischen Teile auffiel

(vgl. Jahresbericht 34. Bd. S. 125), das Festhalten an den alten dualistischen Formeln mit den alten Atomgewichten, das ist jetzt in dem ganzen Werke geändert. Durchwegs sind neuere Anschauungen an Stelle veralteter Theorien getreten, es wurden die Entdeckungen auf allen Gebieten der Chemie bis in die neueste Zeit so weit aufgenommen, als sie für den Anfänger von Interesse sein können. Auch die organische Chemie ist in vorzüglicher Weise erweitert und umgearbeitet worden, so daß auch der Anfänger bei einigermaßen aufmerksamem Studium den besten Einblick in diesen Teil der Wissenschaft erhält.

Den Schluß bildet ein analytischer Anhang, welcher Anleitung zum Auffinden der wichtigeren Basen und Säuren giebt. Nehmen wir dazu, daß ein ausführliches Inhaltsverzeichnis das Buch einleitet und ein ebensolches alphabetisches Register dasselbe schließt, so haben wir darin noch wesentliche Hilfsmittel beim Gebrauche des Werkes, das wir, wie früher, der Aufmerksamkeit der Lehrerwelt für sich und für Schüler dringend empfehlen.

69. Dr. **H. Erdmann**, Prof., Lehrbuch der anorganischen Chemie. 2. Aufl. XXVI u. 757 S. mit 287 Abbild., 1 Rechentafel und 6 farb. Tafeln. Ebendas. 1900. Geb. 15 M.

Wir wollen hier unsere Leser auf ein Werk hinweisen, das vorzüglich geeignet ist, ihnen die Wissenschaft nach dem neuesten Standpunkte der Erfahrungen auf allen Zweigen ihres Gebietes, sowie der theoretischen Anschauungen unserer Zeit vorzuführen. Der Verfasser geht ungemein gründlich in die Betrachtung des Lehrstoffes ein, indem er in kritischer Weise die Ansichten verschiedener Autoren beleuchtet und die verschiedenen Deutungen vergleicht. Er geht auf das geologische Vorkommen der Körper ein, untersucht ihre Wirkung auf den menschlichen Organismus, ihre Bedeutung für das tägliche Leben und die Anwendung, giebt statistische Angaben über die Produktions- und Preisverhältnisse und wendet auch der historischen Entwickelung der Wissenschaft im ganzen sowie in vielen Teilen seine Aufmerksamkeit zu. In dem einleitenden Teile schildert er die Beziehungen der Chemie zur Physik, belehrt über die Grenzgebiete, über die Größe und Beschaffenheit der Atome und Moleküle, über die Affinität und Valenz 2c.

Im speziellen Teile werden die Metalloide und Metalle als deutlich zu trennende, aber durch Uebergangsformen verbundene Gruppen nacheinander besprochen und in gründlicher Weise die Elemente und ihre wichtigsten Verbindungen betrachtet. Auf jeder Seite erkennt man, wie der Verfasser den Fortschritten der Wissenschaft und der Technik in die neueste Zeit gefolgt ist. Seine Mitteilungen über die Luft und die in ihr neu entdeckten Elemente sind sehr lehrreich, ebenso die in unserer Zeit mit so großem Erfolge gelungene Verdichtung aller Gase, die auf verschiedenen Gebieten jetzt so erfolgreich betriebene Anwendung der Elektricität zur Isolierung von Elementen und zur Herstellung von Verbindungen, die zu ungeahnter Verwendung gelangt sind. Er zeigt dabei, wie die Technik durch die neueren Entdeckungen in ganz neue Bahnen gelenkt wurde, und wie fortwährend neue Darstellungsmethoden an die Stelle von alten, früher bewährten Prozessen treten. Er belehrt dabei an der Hand vorzüglicher Abbildungen auch über das Anstellen von Experimenten auf allen Gebieten, sowohl mit einfachen Mitteln, als mit komplizierten Apparaten. Zahlreiche Tabellen geben die wertvollsten Aufschlüsse und unterstützen bei Untersuchungen verschiedener

Art. Unter den graphischen Beigaben sind die vom Verfasser selbst entworfenen Spektra der Edelgase für das Werk neu hergestellt worden.

Den Abschluß des Werkes bildet die gesetzmäßige Gruppierung der Elemente in etwas von der bisher gebräuchlichen veränderter Gestalt, und es knüpfen sich auch hieran, wie an vielen anderen Stellen des Werkes, besonders anregende Erwägungen.

Es ist gewiß, daß der Verfasser mit dem Werke seinem Wunsche, Anregung und Vorbereitung zu planmäßig experimenteller Thätigkeit und zu Gewinn bringendem Studium zu gewähren, vollkommen nachgekommen ist. Das Werk kann des besten Erfolges sicher sein.

70. Dr. **Josef Mitteregger**, Schulr. u. Prof., Lehrbuch der Chemie für Oberrealschulen. I. Teil: Anorganische Chemie. 8. Aufl. entsprechend dem neuen Normallehrplan umgearb. 218 S. mit 46 Holzschnitten im Text u. 1 Spektraltafel in Farbendr. Wien 1901, A. Hölder. Geb. 2,42 K.

Das in vielen Realschulen Oesterreichs seit geraumer Zeit mit Vorteil verwendete Lehrbuch, welches auch im Jahresbericht wiederholt zur Anzeige kam (zuletzt Bd. 48 S. 112) ist nun, entsprechend dem veränderten Lehrplane von neuem erschienen. Der Verfasser hat im Rahmen des früher von ihm eingehaltenen Verfahrens die nötigen Aenderungen vorgenommen und namentlich auch die durch die Fortschritte der Wissenschaft nötigen Aenderungen und Ergänzungen vorgenommen, so daß sein Werk nach wie vor als eine vorzügliche Stütze für den Unterricht an Realschulen verwendet werden kann, zumal es eine sehr gelungene Auswahl aus dem Gebiete des Wissens in leichtfaßlicher Form bietet. Mit diesem Teile ist die Reihe der Lehrbücher des Verfassers (vgl. Jahresbericht 52. Bd. S. 158 und 159) dem neuen Lehrplane für österreichische Realschulen vollständig angepaßt und kann von neuem der Lehrerwelt empfohlen werden.

71. Dr. **Joachim Sperber**, Leitfaden für den Unterricht in der anorganischen Chemie, didaktisch bearb. I. Teil. 119 S. mit 17 Abbild. im Texte. Zürich 1899, E. Speidel. 2,40 M.

Der Verfasser hat diesen Leitfaden für seinen eigenen Gebrauch bearbeitet, hofft indessen auf weitere Verbreitung desselben in anderen Kreisen. Er geht in echt methodischer Weise vor, ohne aber durch zu weitgehende Erläuterungen aufdringlich sein zu wollen. Der Lehrstoff wird auf drei Hefte verteilt, von denen das erste vorliegt, welches die Nichtmetalle nebst einem Teile ihrer Verbindungen behandelt. Einleitend werden der Begriff der Chemie und andere Erläuterungen gegeben. Die Gesetze der Wissenschaft werden bei den in üblicher Weise aneinander gereihten Elementen vorgeführt und dabei zugleich verschiedene Verbindungen beschrieben. Die Beschreibungen der Körper sind sehr eingehend, und es wird dabei namentlich auf solche Verbindungen und Eigentümlichkeiten Rücksicht genommen, welche die Neuzeit kennen lehrte. So werden das Verhalten der Gase bei Druck und Abkühlung, das Verhalten der Körper in hohen Temperaturen, thermochemische Gesetze, die Allotropie u. a. untersucht. Der Leser findet daher in dem Werke vieles, was in ähnlichen Werken nicht berührt wird. Da auch die methodische Behandlung eine sehr passende ist und durch den sehr sorgfältigen Druck der Text sehr übersichtlich sich darstellt, kann man das Werk nur bestens empfehlen. Die Ausstattung durch schöne Bilder ist vielleicht ein wenig zu luxuriös. Aufgefallen ist dem Referenten nur,

daß die fossilen Kohlen als amorpher Kohlenstoff bezeichnet sind, während sie doch wohl nur als kohlenreiche Verbindungen angesehen werden können. Beim Arsenwasserstoff hätte wohl die furchtbare Giftigkeit dieses Gases etwas mehr betont werden können. Doch das Werk ist ja ein Hilfsmittel für den Unterricht in Schulen, wo der Lehrer diese Bemerkung leicht ergänzen kann. Bei der Eigenart des Werkes wäre es sehr zu wünschen, wenn recht viele Lehrer des Gegenstandes dasselbe studieren würden. Selbst wenn sie es nicht direkt dem Unterricht zu Grunde legen wollten, würden sie aus dem Buche vielfache Anregung erhalten, welche ihrem Unterricht jedenfalls großen Nutzen gewähren könnte. Das Werk sei daher der Aufmerksamkeit der Fachlehrer dringendst empfohlen.

72. **Konrad Kraus**, Prof., u. Dr. **H. Böttger**, Prof., Grundriß der Chemie für Lehrer- u. Lehrerinnen-Seminarien u. verwandte Lehranstalten. 196 S. mit 62 Holzschnitten. Wien 1901, A. Pichlers Witwe & Sohn. Geb. 1,70 M.

Wir sind dem Professor Kraus schon einmal als Verfasser eines Grundrisses der Physik für Lehrerbildungsanstalten begegnet (vgl. Jahresbericht 50. Bd. S. 127 und 51. Bd. S. 105) und konnten seiner Arbeit unseren vollen Beifall nicht versagen. Diesmal hat er sich an einem ähnlichen Thema versucht und einen Grundriß der Chemie geschaffen. Ein solcher Grundriß hat eine größere Aufgabe, als ein ähnliches Werk für eine andere Art von Schulen. Er soll nicht nur dem Zögling der Lehrerbildungsanstalt die Lehren der Chemie in zweckmäßiger Weise zum Verständnis bringen, sondern ihn auch zugleich befähigen, den Gegenstand später jungen Schülern wieder zu lehren. Beiden Zwecken dient der vorstehend genannte Grundriß in ganz geeigneter Weise. Ausgehend von der Luft und den darin stattfindenden Verbrennungserscheinungen werden gleich im Anfang das Wesen chemischer Erscheinungen und die dabei stattfindenden Gewichtsverhältnisse gelehrt. An den Sauerstoff reihen sich alsbald die Oxyde, die Salze und das Wesen der Grundstoffe. Vom Wasser geht der Verfasser sodann zum Wasserstoff, es werden die Raumverhältnisse bei den Verbindungen besprochen. Mit Stickstoff und Kohlenstoff fortsetzend ist schon ein großer Teil von wichtigen Gesetzen der Chemie vorgeführt. Dabei ist eine Reihe von Experimenten vorgeführt und zahlreiche Fragen am Schlusse der Abschnitte geben einen wertvollen Uebungsstoff. Es reihen sich die übrigen Metalloide und die Metalle in geeigneter Auswahl an. Etwa ein Dritteil des Werkchens ist der organischen Chemie gewidmet. Auch hier ist die Auswahl eine sehr zweckmäßige. Verbindungen von nur theoretischer Bedeutung sind nicht genannt. Alle Körper, welche genannt und beschrieben sind, haben im praktischen Leben Wichtigkeit, an ihnen erklären sich die wichtigsten Vorgänge im Leben, im Haushalt, im menschlichen Organismus. Ein besonderer Abschnitt über physiologische Chemie geht näher auf das Leben in der organischen Natur ein und dient zum Verständnis der in Botanik, Zoologie und Anthropologie zu erwähnenden chemischen Prozesse, ebenso wie im anorganischen Teile des Werkchens die Vorgänge in der anorganischen Natur und in manchen Zweigen der Industrie die nötige Erklärung fanden.

Das Werkchen verdient deshalb die beste Empfehlung, um so mehr, als auch die Ausstattung und die Beigabe von belehrenden Abbildungen dem Zwecke eines Lehrbuches vollkommen angepaßt sind.

73. Dr. **H. Gerlach**, Prof., Grundlehren der Chemie. Zum Gebrauch beim Unterr. in den oberen Gym.-Klassen. 39 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. 50 Pf.

In den Gymnasien wird dem chemischen Unterricht nur wenig Zeit zugewendet, ein Umstand, welcher nicht nur für manche Berufsarten sehr ungünstig wirkt, sondern auch in der Gymnasialbildung eine gewisse Lücke zeigt, die sich später nicht immer leicht ausfüllen läßt. Der vorliegende Leitfaden soll, entsprechend der beschränkten Unterrichtszeit, wie er am Gymnasium der Chemie zu Gebote steht, die wichtigsten Lehren des Gegenstandes in leichtfaßlicher Weise vorführen. Er bietet daher außer den Lehren der anorganischen Chemie auch einzelnes über die Kohlenstoffverbindungen. Wie wenig dies sein kann, läßt sich aus dem Umfange des Büchleins von 39 Seiten erkennen. Eine kurze Einleitung giebt Aufschluß über das Wesen der chemischen Erscheinungen und die bei ihrem Eintreten stattfindenden Gewichtsverhältnisse. Es werden sodann die wichtigsten Metalloide und Metalle nebst den gebräuchlichsten Verbindungen kurz beschrieben und am Schlusse noch die Atomlehre und die Stöchiometrie kurz berührt.

Es ist, wie gesagt, nicht viel, aber der Stoff wird in passender Auswahl und leichtfaßlicher Form geboten. Unrichtigkeiten sind dem Referenten nur wenige aufgefallen, namentlich die Verwechselung der sauren Oxyde mit Säuren, so daß u. a. die Oxalsäure die Formel C_2O_3 hat. Irrtümlich ist auch, daß Girgenti eine vulkanische Gegend sei, daß man Schwefel durch Rösten aus Schwefelkies (statt durch Destillation) erhalten könne.

Wo man wenig Zeit für einen ausführlichen chemischen Unterricht hat, wird das Werkchen gute Dienste leisten können.

74. Dr. **Rudolf Arendt**, Prof., Grundzüge der Chemie und Mineralogie, methodisch bearb. 7., verb. u. verm. Aufl. XVI u. 425 S. mit 275 Abbild. im Text u. 1 Buntdrucktafel. Hamburg 1899, L. Voß. 3 M.

Erst vor zwei Jahren (50. Bd. S. 137) wurde vom Referenten die sechste Auflage dieses vorzüglichen Werkes angezeigt. Die neue Auflage erregt in verschiedener Richtung das Interesse der Fachgenossen. Der Inhalt des Werkes ist in seiner Auswahl und Anordnung gleich geblieben; S. 284—298 schaltete jedoch der Verfasser einen Abschnitt ein, der alle in diesem Buche behandelten Elemente und Verbindungen der anorganischen Chemie, nach den Elementen geordnet, in einer übersichtlichen Zusammenstellung enthält, wie sie in den „systematischen" Lehrbüchern gebräuchlich ist. Der Verfasser bemerkt dabei, daß sein Lehrgang, welcher nach Reaktionen geordnet ist, es mit sich bringe, daß ein und derselbe chemische Stoff nicht gleich an einem Orte, sondern zu verschiedenen Zeiten und zu wiederholten Malen erschöpfend behandelt werden kann, wodurch der Schüler erst allmählich ein Bild seines ganzen chemischen Verhaltens gewinnt. Eine solche Zusammenstellung verlangte der Verfasser bei dem Unterrichte schon in der ersten Auflage (1868) und wünschte, daß der Schüler sich eine solche Tabelle, wie sie nun hier gegeben ist, nach und nach anlege. Freilich war hierzu ein größerer Aufwand an Zeit erforderlich, die gegenwärtig, wo an vielen Anstalten die der Chemie zugewiesenen Stunden bedeutend verringert wurden, nicht mehr zu Gebote steht. Es wurde daher, um den Gewinn einer solchen Uebersicht nicht zu verlieren, eine Tabelle, wie sie früher von den Schülern geführt worden ist, dem Werke einverleibt. Weil hierdurch der Inhalt des Buches

vermehrt wurde, hat der Verfasser, um die gleichzeitige Benützung dieser Auflage neben den vorhergegangenen früheren möglich zu machen, von Seite 299 an die Seitenzahl der früheren Auflagen in Klammern beigesetzt.

Sehr interessant ist auch die geschichtliche Notiz über die Entwickelung der vorliegenden Grundzüge, welche im Jahre 1868 als „Lehrbuch der anorganischen Chemie" zuerst erschienen sind. Anstatt einer vierten Auflage wurde 1876 ein „Grundriß der anorganischen Chemie" in zweiter Auflage veröffentlicht. 1884 erschienen statt einer neuen Auflage: „Grundzüge der Chemie", vermehrt durch einen organischen und physiologischen Teil. Die fünfte Auflage dieser „Grundzüge" wurde 1894 unter dem erweiterten Titel: „Grundzüge der Chemie und Mineralogie" herausgegeben, deren neueste Auflage durch die „Systematische Uebersicht" vermehrt wurde, eine Beigabe, die gewiß den Freunden des Werkes sehr erwünscht sein wird.

75. **K. Zepf**, Einführung in die Mineralogie und Chemie nebst einem kurzen Abriß über Gesteinslehre und Erdgeschichte, Lehrbuch für den Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnenseminarien, höheren Mädchenschulen und verwandten Anstalten, sowie zum Selbstunterricht. 2., verm. u. erweit. Aufl. des „Leitfadens für den ersten Unterricht in der Naturkunde" (I. Teil). Freiburg i. Br. 1900, Herdersche Verlagsh. 1,80 M.

Dieses kleine Lehrbuch bildet eine recht brauchbare Vereinigung mineralogischer und chemischer Lehren und ist in der zweiten Auflage durch mancherlei Zusätze erweitert worden, um für den Gebrauch an Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen und den umgestalteten Mädchenschulen brauchbar zu sein. Zum Selbstunterricht, wie auf dem Titelblatte steht, eignet sich das Werkchen weniger, da es zu viel unerklärte Ausdrücke enthält, und zu späterem Nachschlagen für den Lehrer, für das es der Verfasser für geeignet hält, möchte Referent ein etwas ausführlicheres Lehrbuch vorschlagen, da das Werkchen doch zu wenig enthält.

Für ein Lehrbuch übrigens bietet das Werkchen eine gute Grundlage. Es enthält das Wissenswerteste aus Mineralogie und Chemie in zweckmäßiger Auswahl, Reihenfolge, Verbindung und Darstellung. Die Einleitung bilden Mitteilungen über die Aggregate, die Krystallgestalten, physikalischen Eigenschaften der Mineralien sowie eine Uebersicht über das Entstehen und Vergehen der Mineralien. Sodann werden die wichtigsten Elemente mit Ausschluß der Gase kurz beschrieben. Auf Seite 36 finden wir einen Abschnitt, welcher das Wesen chemischer Prozesse erklärt, von denen viele bereits früher erwähnt wurden, es wird von den Atomen, von Wertigkeit, Formeln 2c. gesprochen. Nun kommen die Schwefelerze, der Sauerstoff, die Luft, einige Oxyde von Metallen und Nichtmetallen, der Wasserstoff und seine Verbindungen, Beleuchtung, Heizung, das Salz und die Halogene, verschiedene andere Salze, sowohl künstlich darstellbare als mineralische, zum Schlusse einige Gesteine und ein Abriß der Erdgeschichte. Dabei sind die neueren wissenschaftlichen Forschungen entsprechend verwertet und die allgemeinen Abschnitte bringen in recht populärer Weise anziehende Mitteilungen zur Sprache.

Trotzdem glaubt Referent, der Verfasser könne seinem Werkchen eine größere Brauchbarkeit verleihen, wenn er dasselbe einer gründlichen Durchsicht unterziehen wolle. An manchen Stellen ist eine gewisse Flüchtigkeit in der Bearbeitung nicht zu verkennen, was Referent auch schon bei Anzeige der früheren Auflage sich zu bemerken erlaubte.

So ist Seite 4 (III 2) die Entstehung gummiartigen Schwefels nur unter Umständen richtig (vgl. S. 28). Die Worte Krystall und Vitriol gebraucht der Verfasser mit dem sächlichen Artikel, statt mit dem männlichen, er spricht von Salzseen in Astrachan, von einem Armiahsee in Persien, erwähnt beim Zink nicht, daß es nur bei einer gewissen Wärme dehnbar ist; sagt, daß die Schwefeldämpfe durch Abkühlung sogleich fest werden, ohne das näher zu erklären; giebt an, man solle die Erze, mit Kohlen vermischt, verbrennen; sagt, daß Aluminiumoxyd als Thonerde im Ackerboden vorkäme, statt als kieselsaure Thonerde, daß Erdöl nicht giftig sei; erwähnt nicht, daß Karbolsäure nur in sehr verdünnter Lösung zum Auswaschen von Wunden dient, giebt für Buttersäure 3 At. Kohlenstoff an, unterläßt es, zu sagen, daß nur eine Schwefelsäure von ganz bestimmter Verdünnung das Pergamentpapier erzeuge, unterläßt es, zu sagen, daß nur die Landpflanzen Pottasche liefern (S. 103) und dgl.

Das Werkchen ist — wie alle Werke des Herderschen Verlages — schön ausgestattet und hat viele gute Abbildungen. Einzelne aber zeigen Apparate in einer Form, wie sie nicht gebraucht werden. Wie kann man z. B. bei einem Apparat wie Figur 33, 34, 37, 47 die Stöpsel aus den Flaschen ziehen, wenn man nach Beendigung des Versuches die Flasche ausleeren will?

76. L. **Kahnmeyer** u. H. **Schulze**, Chemie, Mineralogie und Physik für höhere Mädchenschulen (8. u. 9. bezw. 10. Schuljahr). X u. 262 S. mit 292 Abbild. im Text u. 1 farb. Spektraltafel. Bielefeld 1900, Velhagen & Klasing. Geb. 2,20 M.

Dieses Werk ist die Fortsetzung einer von demselben Verfasser herausgegebenen „Naturgeschichte für höhere Mädchenschulen“, welche dem Referenten leider noch nicht zu Gesichte kam, es ist nach den Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen in Preußen vom Mai 1894 ausgearbeitet. Zugleich schließt sich das Werk an eine Naturgeschichte für gehobene Schulen, welche Referent bereits eingehend gewürdigt und empfohlen hat,*) an. Das Werk zerfällt in zwei Teile: 1. Chemie, Mineralogie und Geologie, 2. Physik. In beiden Teilen zeigen die Verfasser, daß sie das richtige Verständnis für die Bedürfnisse der Mädchenschulen haben, indem sie aus der Fülle des Lehrstoffes eine sehr zweckmäßige Auswahl trafen. Diese umfaßt die wichtigsten Lehren der Wissenschaft, namentlich aber auch ihre Anwendungen in den Gewerben und im Haushalt. So sind namentlich in dem chemischen Teile viele Vorgänge im Haushalte, in der Küche, die Verdauungsvorgänge genügend erklärt. Daß dabei nicht immer die neueren Theorien angewendet wurden, ist wohl nicht so schwerwiegend, z. B. ist der Unterschied zwischen sauren Oxyden und Säuren nicht festgehalten (S. 25 und 37). Aufgefallen sind dem Referenten nur einige Stellen, die er nicht unterschreiben möchte. So ist Asbest nicht gleich Federweiß (Talk S. 44); Chlor bleicht Lackmus, ohne es zu röten (S. 38); dünngewalztes Blei dürfte wohl seltener zum Einwickeln von Nahrungsmitteln verwendet werden, als Staniol; die Bereitung rauchschwachen Pulvers ist bekannt. Bei den Elektrisiermaschinen vermißt man die Influenzmaschine. Doch können diese Kleinigkeiten das günstige Urteil über das Werk nicht beeinflussen; es ist durch seine Auswahl und leicht verständlichen Text als Lehrmittel für Mädchenschulen recht geeignet.

*) Vergl. Jahresber. 48. Bd. S. 83 u. 50. Bd. S. 104.

77. **Hans Huber**, Leitfaden der Chemie und Mineralogie für die 4. Klasse der Realschulen. IV u. 150 S. mit 63 Abbild. im Text. Innsbruck 1900, Wagnersche Universitätsbuchh. Geb. 2,60 K.

Dieser Leitfaden verdankt, wie die vorgenannten, der Aenderung im Lehrplane der österreichischen Realschulen seine Entstehung. Er umfaßt demnach eine ähnliche Auswahl von Lehren aus der Chemie und Mineralogie, jedoch wendet er seine Aufmerksamkeit etwas mehr dem mineralogischen Teile zu. Schon der Anfang ist die Betrachtung einiger Mineralien, der Diamanten, des Graphit (welchem anhangsweise die Mineralkohlen beigesetzt sind) und des Schwefel. Bei diesem wird sodann auf den Unterschied physikalischer und chemischer Erscheinungen aufmerksam gemacht, die Vereinigung von Schwefel und Kohle erzeugt, und die Krystallisation des Schwefels besprochen. Nun werden einige metallische Grundstoffe genannt und ihr Verhalten zum Schwefel untersucht, was Anlaß giebt, von der Affinität und quantitativen Verhältnissen bei Verbindungen zu sprechen. Die Luft wird sodann untersucht, das Verhalten der Metalle in derselben, das Wasser, Auflösungsversuche, Analyse des Wassers, die atomistische Theorie, Formeln und Gleichungen. Es folgen die Wirkung der Schwefelsäure auf verschiedene Stoffe, Chlor, Jod, Brom, Fluor, die Karbonate der Erdalkalien, Kohlendioxyd, Soda, Pottasche u. a. Salze, Ammonik, Phosphor, Borax, Silicium und Silikate, verschiedene Metalle und Erze. Zum Schlusse des anorganischen Teiles steht eine kurze, natürliche Uebersicht der Mineralien. Ihr folgt eine Auswahl von Kohlenstoffverbindungen.

Der Lehrstoff ist sehr sachgemäß ausgewählt und behandelt. Er dürfte in dem Rahmen der gebotenen Zeit sich recht gut vornehmen lassen und erscheint daher recht zweckmäßig als Leitfaden zu einem vorbereitenden Unterricht in Chemie und Mineralogie.

78. **Johann Rippel**, Grundzüge der Chemie und Mineralogie für die 4. Klasse der Realschulen. V u. 164 S. mit 73 Abbild. Wien 1899, C. Graeser & Co. 2 K.

Der veränderte Lehrplan an den österreichischen Realschulen hat die Mineralogie aus der zweiten Klasse entfernt und in der vierten Klasse mit der Chemie vereinigt. Diese Aenderung des Lehrplanes ließ eine ganze Reihe von neuen Lehrbüchern entstehen, unter denen das vorliegende eines der ersten war. Wie die verschiedenen, für dieselbe Stufe bestimmten Lehrbücher wird der Gang des Unterrichtes durch die Chemie bestimmt; die Mineralogie wird an passenden Stellen eingefügt. Den Anfang bilden physikalisch-chemische Erscheinungen, namentlich Auflösung, Fällung, Destillation, Krystallisation. Es folgt die Entwickelung der chemischen Grundbegriffe an dem Verhalten der Körper an der Luft, gegen Schwefel und die Halogene, Synthese und Analyse, die chemischen Gesetze und darauf werden in systematischer Folge die Metalloide und die Metalle, zum Schlusse eine Auswahl von Kohlenstoffverbindungen vorgeführt.

Der Lehrstoff wird in methodisch richtiger Weise dargestellt, so daß das Werk recht wohl verwendbar ist, wobei nur zu befürchten ist, daß der Umfang desselben für die geringe Stundenzahl etwas reichlich bemessen erscheint, so daß man namentlich im letzten Teil, wohl einige Kürzungen vornehmen muß.

79. **Franz v. Hemmelmayr** u. Dr. **Karl Brunner**, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für die 4. Klasse der Realschulen, IV u. 182 S. mit 68 Abbild.

(der mineralog. Teil bearb. von H. Leitenberger). Wien 1900, F. Tempsky. 2,40 M.

Auch dieses kleine Lehrbuch verdankt dem neuen Lehrplane für österreichische Realschulen seine Entstehung und ist diesem Lehrplane gemäß entworfen und auch bereits vom hohen Ministerium approbiert. Es ist deshalb in der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes den Lehrbüchern von Mitteregger und Rippel sehr ähnlich. Wie diese, beginnt es mit den physikalisch-chemischen Prozessen, fügt an die Lösungs- und Krystallisationserscheinungen einen kurzen Abschnitt über Krystallographie, betrachtet dann in der Arendtschen Weise das Verhalten der Körper an der Luft, gegen Schwefel, die Halogene, fügt dann einige chemische Gesetze hinzu und betrachtet sodann die Elemente in systematischer Folge, wobei das früher Erlernte wiederholt und die Beschreibung der wichtigsten Mineralien eingeschoben wird. Den Schluß bildet ein kurzer Abschnitt über organische Verbindungen. Die Ausstattung des Werkes ist, namentlich auch durch schöne, eingedruckte Holzschnitte eine vorzügliche, so daß auch dieses Lehrbuch als vollkommen seinem Zwecke entsprechend bezeichnet werden kann.

80. **Ernst Pilz.** Kleine Anorganische Chemie. Systematische Uebersicht des elementar-chemischen Unterrichtsstoffes zum Wiederholen. 104 S. Halle 1901, R. P. Rietschmann. Geb. 1,60 M.

Dieser Grundriß enthält den anorganisch-chemischen Lehrstoff in einer für Realschulen und andere mittlere Lehranstalten üblichen Auswahl. Er giebt keine Anleitung zum Experimentieren und ist nicht methodisch angelegt. Er soll nur für die Hand des Schülers ein bequemes Hilfsmittel zum Wiederholen sein; und es möglich machen, daß die in einem experimentell-induktiven Vorkurse gewonnenen und auch die später im Unterricht behandelten Körper und Lehren leicht aufgefunden werden können.

Als Wiederholungsbuch läßt sich das Werkchen gewiß in manchen Fällen verwenden, wenngleich das völlige Auslassen des experimentellen Teiles der Chemie, das Fehlen von Abbildungen, die sehr kurzen Beschreibungen u. a. seine Verwendbarkeit sehr beschränken müssen. Einige Druckfehler sind beim Gebrauch zu berücksichtigen.

81. Dr. **B. Wachter.** Das Wichtigste der organischen Chemie. VII u. 60 S. München 1900, R. Oldenbourg. Kart 1 M.

Wir haben vor vier Jahren (Jahresbericht 50. Bd. S. 135) ein empfehlenswertes Werkchen desselben Verfassers über anorganische Chemie angezeigt und können auch dem vorliegenden Hefte unseren Beifall über Auswahl und Behandlung des Stoffes nicht versagen. Das Werkchen ist für die bayerischen Realschulen bestimmt und soll auch angehenden Chemikern, Pharmaceuten, Medizinern 2c. zur Repetition dienen. Im ersten Teile führt der Verfasser in das Wesen organischer Verbindungen ein, bespricht die Bindung der Kohlenstoffatome, die Substitution des Wasserstoffes in den Paraffinen und die daraus entstehenden Derivate, die Isomerie, geht sodann auf die Kohlehydrate, die Eiweißstoffe, die Gärung, Verseifung, trockene Destillation und endlich die Farbstoffe über. Um Raum zu sparen, wird eine Anzahl von Wortabkürzungen gebraucht. Trotzdem ist auf dem kleinen Raume nicht allzuviel Lehrstoff, und es konnte wohl eine kleine Ausdehnung des Werkchens gewünscht werden. Auffallend ist bei dem sonst so sparsam gehaltenen Inhalt die größere Berücksichtigung des Schaumweines, dem zwei Drittel einer Seite

zugewendet sind. Bei der Figur (S. 29) fällt auf, daß für den Abzug der austretenden Luft am oberen Teile keine Oeffnung angegeben ist. Für spätere Auflagen möchte Referent eine geringe Ausdehnung des Werkchens vorschlagen, wodurch das sonst so hübsch abgefaßte Buch gewiß eine wesentliche Verbesserung erfahren könnte.

82. Dr. **K. A. Henniger**, Chemisches Praktikum behufs Einführung in die qualitative Analyse bearb., als Beilage zum Jahresberichte des Realgymnasiums zu Charlottenburg. Ostern 1900 u. 1901. I. Teil 75 S., II. Teil 41 S. Charlottenburg, Selbstverl.

Der erste Teil der vorliegenden Schrift bespricht die Geräte und Reagentien, welche für jeden Platz im Laboratorium vorhanden sein sollen, giebt für die Reagentien die Beschaffenheit (Dichte, Lösungsverhältnis 2c.) an und belehrt über den Gebrauch der Reagentien, das Auflösen, Aufschließen. Darauf wird das Verhalten des Schwefelwasserstoffes nach verschiedenen Richtungen hin untersucht, es werden mehrere Sulfide besprochen, und sodann gezeigt, wie die verschiedenen, häufig vorkommenden Säuren und Metalle erkannt werden können, wobei zur Untersuchung je ein Salz der betreffenden Substanz genau betrachtet wird.

Der zweite Teil beschreibt die eigentliche Analyse. Es wird eine Vorprüfung auf trockenem Wege vorausgeschickt, welche für die eigentliche Untersuchung wertvolle Aufschlüsse giebt, und sodann die Analyse auf nassem Wege in der üblichen Form ausgeführt, indem die Körper zuerst in Gruppen geschieden werden, in denen sodann der Nachweis der einzelnen Elemente gezeigt wird. Dabei wird unterschieden, ob nur einfache oder ob zusammengesetzte Körper vorliegen. Es ist auf die wichtigsten Metalle und Säuren Rücksicht genommen.

Den Schluß bildet ein Abschnitt über Bildung und allgemeine Eigenschaften einiger Salze, über Erscheinungen beim Auflösen, Kristallisieren 2c.

Das Werkchen ist sehr praktisch angelegt und kann den praktischen Uebungen mit Vorteil zu Grunde gelegt werden. Es kann daher bestens empfohlen werden. Ueber einige Erweiterungen und gelegentliche kleine Aenderungen hat Referent in der Zeitschrift für das Realschulwesen 1900 Seite 576 sich ausgesprochen.

83. **Hans Haselbach**, Leitfaden für die analytisch-chemischen Uebungen an Realschulen. 53 S. mit 6 Fig. Wien 1899, F. Deuticke. Kart. 1 M.

Dieser Leitfaden zerfällt in drei Teile. Der erste behandelt die Analyse unorganischer Körper, beschreibt zuerst die nötigen Operationen, die Reaktionen auf Säuren und Basen, den Gang der Analyse und die Analyse auf trockenem Wege. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Maßanalyse, der dritte Teil giebt Anleitung zu Versuchen mit organischen Körpern. Dieser Teil beginnt mit dem Nachweis der Cyanverbindungen, mit dem Nachweis verschiedener Elemente in organischen Körpern. Darauf werden Reaktionen zum Nachweise und zur Darstellung einiger Körper angegeben, Alkohole und Derivate, Säuren, Kohlehydrate, einige aromatische Körper, Farbstoffe mit Färbeversuchen.

Das Werkchen ist praktisch angelegt und wird sich viele Freunde erwerben können, besonders wegen des dritten Teiles, welcher entsprechend den neuen Instruktionen für die praktischen chemischen Uebungen an österreichischen Realschulen angelegt ist, und es bisher keine Anleitung giebt, welche die organischen Verbindungen in größerer Ausdehnung behandelt.

Freilich geht in praktischen Uebungen nicht jeder denselben Weg.

So hat Referent bezüglich des ersten Teiles die Ansicht, daß es bei den Uebungen an Realschulen nicht darauf ankommt, einen Körper sicher durch die Analyse nachzuweisen, sondern daß der Schüler von jedem Körper möglichst viele Reaktionen ausführen sollte, um einen Körper in seinem chemischen Verhalten nach möglichst viel Seiten hin erkennen zu können: und das ist in diesem Leitfaden nicht so durchgeführt, wird sich aber vom Leiter der praktischen Uebungen leicht nachtragen lassen.

Jedenfalls bietet Haselbachs Leitfaden eine recht brauchbare Grundlage für die praktischen Uebungen und läßt sich deshalb bestens empfehlen.

84. **Ferdinand Kende**, Anleitung zu den chemisch-praktischen Arbeiten im 2. Kurs an österreichischen Realschulen. Separatabdruck aus dem 30. Jahresbericht der k. k. Staats-Oberrealschule in Steyr 1899/1900. 39 S. Steyr 1900, Haas & Co.

Die praktischen Uebungen in den chemischen Laboratorien an Realschulen waren früher fast nur auf die Analyse unorganischer Präparate und Mineralien beschränkt. Durch eine neuere Ministerialverordnung (14. Juli 1894) wurde für diese Uebungen auch die Beschäftigung mit organischen Stoffen vorgeschrieben. Während für die Beschäftigung mit unorganischen Körpern, namentlich für die Analyse derselben bereits sehr viele Anleitungen vorliegen, bestanden für die Beschäftigung mit organischen Körpern bisher keine derartigen Hilfsmittel für Schüler. Die Schule der Chemie von Stöckhart, welche man allenfalls hätte benutzen können, war lange vergriffen und ist erst jetzt wieder in einer neuen, zeitgemäßen und sehr brauchbaren Auflage erschienen, ist aber für den Zweck zu umfangreich. Vor kurzem erst erschien ein recht praktischer Leitfaden von Haselbach für diesen Gegenstand. Hier liegt ein zweiter Versuch vor, der sich, wie jener, ziemlich genau an die behördlichen Instruktionen hält. Er behandelt zuerst die Maßanalyse, und zwar die Sättigungs- oder Neutralisationsmethoden, die Oxydationsmethoden und die Fällungsmethoden an einzelnen Beispielen, betrachtet sodann den Nachweis von Elementen in organischen Körpern und geht zum qualitativen Nachweis organischer Körper über. Es werden verschiedene Alkohole und deren Derivate, Säuren, Kohlehydrate und einige aromatische Verbindungen vorgeführt. Zum Schlusse werden Versuche mit anorganischen und organischen Farben vorgenommen. Die Versuche, welche zumeist im Unterricht der organischen Chemie von den Schülern gesehen wurden, werden soweit erklärt, daß sie von den Schülern ohne Schwierigkeit ausgeführt werden können. Der Lehrer findet eine genügende Anzahl derselben, um seine Auswahl treffen zu können. Wenn der Verfasser es vermeidet, Cyanverbindungen aus hygienischen Rücksichten aufzunehmen, so ist er darin wohl zu ängstlich. Darüber wird wohl der Leiter der praktischen Uebungen am besten selbst entscheiden und die gewiß nicht unnötige Vorsicht anwenden. Recht praktisch sind die vergleichenden Tabellen ähnlicher Stoffe, z. B. verschiedener ähnlicher Säuren, der Zuckerarten rc. Das Werkchen wird daher von den Lehrern der Chemie mit Beifall begrüßt werden und es dürfte sich empfehlen, dasselbe auch einem größeren Publikum zugänglich zu machen.

85. Dr. **P. Bräuer**, Aufgaben aus der Chemie und der physikalischen Chemie zum Gebrauche für die oberen Klassen höherer Schulen, sowie zum Selbstunterricht; nebst Auflösungen. 69 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Kart. 1,40 M.

In diesem Werkchen wird der Versuch gemacht, einige der wichtigsten Gebiete der allgemeinen Chemie für den Elementarunterricht zu gewinnen.

Es wurden deshalb außer den bisher gebräuchlichen chemischen Rechenaufgaben solche Aufgaben aufgenommen, welche die Regel von Avogadro, die Gesetze von Faraday und Joule und die Anfangsgründe der Thermochemie eingehender behandeln. Bei der Wichtigkeit dieser Gesetze für das Verständnis neuerer chemischer Forschungen ist diese Erweiterung gewiß zeitgemäß, und Fachlehrer der Chemie und Physik werden mit Interesse das Werkchen studieren und die ihnen passenden Aufgaben daraus entnehmen, um so mehr, als zum Verständnis derselben nur elementare Kenntnisse aus der Physik erforderlich sind. Immerhin wird eine ausgebreitete Anwendung der Aufgabensammlung mehr auf Fach- oder höhere Schulen beschränkt werden müssen, da anderwärts wohl kaum die Zeit zu einer ausgedehnten Lösung von solchen Aufgaben gefunden werden dürfte. Von größerer Bedeutung wird die Sammlung für Studierende sein, welche sich mit dem Studium der Wissenschaft eingehender befassen und darin durch diese Aufgabensammlung sehr gefördert werden können.

86. Dr. **Karl Hassack**, Lehrbuch der Warenkunde (mit Ausschluß der chemischen Produkte) und Abriß der mechanischen Technologie für höhere kommerzielle Lehranstalten. I. Teil: Anorganische Waren. 121 S. mit 54 Abbild. Wien 1901, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Die Reorganisation der höheren Handelslehranstalten in Oesterreich, welche allmählich durchgeführt wird und diese Schulen auf vier Jahrgänge erweitert, läßt bei der Erweiterung der Lehrziele und der schärferen Abgrenzung einzelner Fächer die früher im Gebrauch stehenden Lehrbücher nicht mehr als passend erscheinen. Während z. B. früher die Warenkunde auch chemische Lehren einbezog, dagegen die mechanische Technologie weniger berücksichtigte, ist es jetzt umgekehrt. Da die Chemie als selbständiger Gegenstand gelehrt wird, kann die Warenkunde die Lehre dieser Wissenschaft kürzer berühren und statt dessen in anderer Richtung hin sich ausbreiten. Diesen geänderten Verhältnissen trägt das vorliegende Werk Rechnung. Es ist von einem seit Jahren an der Wiener Handelsakademie wirkenden Professor verfaßt, der nicht nur auf dem Gebiete der Wissenschaft Selbständiges geleistet hat, sondern auch sich als Verfasser von Lehrbüchern bewährte, wobei ihm nicht nur die genaue Kenntnis der industriellen Etablissements in ihren älteren und neueren Einrichtungen, sondern auch die Gabe, aus dem reichen Gebiete das Wesentlichste zu erfassen und mit Takt den Lehrstoff für die immerhin beschränkte Zeit der Schule auszuwählen, zu Gebote stand. Zugleich hat der Verfasser in seinem Buche die Beziehungen zu Nachbargebieten, der Handelsgeographie u. a. in zweckmäßiger Weise berührt. Die Anwendung des Lehrstoffes erscheint recht praktisch. Am Eisen behandelt er die meisten Arten der mechanisch-technologischen Metallbearbeitung, die übrigen Metalle werden darangereiht. Er geht auf die Schleif- und Poliermaterialien über, geht bei den Edelsteinen wieder von einem typischen Körper, dem Diamant aus, bespricht sodann die Mineralien, welche zu Skulpturarbeiten verwendet werden, die Bausteine, Mühlsteine, andere mineralische Rohstoffe, Schreib- und Zeichenmaterialien, Mineralfarben, Brenn- und Leuchtstoffe. Das auch schön ausgestattete und mit neu hergestellten Abbildungen versehene Werk erscheint daher für seinen Zweck sehr brauchbar und darf zum Gebrauch an Fachschulen gut empfohlen werden.

IV. Litteraturkunde.

Von

Dr. Theodor Matthias

in Zittau.

Das Berichtjahr steht zum guten Teile noch unter denselben Zeichen, wie das vorige: Goethe und Jahrhundertwende. Im 20. Bande des Goethe-Jahrbuches sind eine besondere Ueberraschung die von A. Brandl veröffentlichten Bruchstücke eines Goetheschen Falstaff-Dramas, von dem bisher niemand eine Ahnung hatte. Als 15. Band der Schriften der Goethe-Gesellschaft hat B. Suphan den Verehrern des Meisters mit mancherlei neuen Beiträgen zur Erklärung „Goethes Elegie. September 1823. Goethes Reinschrift mit Ulrikes v. Levetzow Brief an Goethe u. ihrem Jugendbildnis" beschert, und Teubner hat ein gehaltvolles Heft „Aus dem Goethejahr" zusammengestellt (unten I, 9), worin Goethes Verhältnis zum klassischen Altertum, zur Natur und seine Wirksamkeit im Sinne der Vertiefung und Fortbildung deutscher Charakterzüge behandelt werden. Zum größten Teile gelten ihm auch die „Essays und Studien zur Litteraturgeschichte" von O. Harnack (I, 8); Jenny behandelt Goethes Altdeutsche Lektüre (Basel), Dr. S. M. Prem bietet von seinem freilich wesentlich am Aeußeren haftenden „Goethe" (III, 1) die dritte Auflage und die rüstig fortschreitende Erläuterung deutscher Meisterwerke für die Schule hat sogar mehrfach den Faust in ihren Kreis gezogen (IV, 6 u. 8) und manches Lied der Volksschule zugänglich gemacht (V, 1). Vor allem aber will eine auf dreißig Bände berechnete Ausgabe seiner Werke, die unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter K. Heinemann beim Bibliographischen Institut herausgiebt und eben mit dem das Leben und einen Teil der Gedichte enthaltenden Ersten Bande eröffnet hat, die Vertrautheit mit Goethe verbreitern und vertiefen, indem sie in knappen Erläuterungen auch weiteren Kreisen alles zum Verständnisse unbedingt Nötige bietet und in Nachweisen hinter dem Texte auch zu eingehenderer Beschäftigung die Wege aufzeigt. — Mit dem Gewaltigsten treten zugleich die anderen Gewaltigen seiner Zeit in neuer Beleuchtung und Zurichtung hervor. Beim Bibliographischen Institut ist der neuen Schillerausgabe eine gediegene Auswahl aus den Werken Tieds und Wielands von Gotth. Klee gefolgt, Eug. Wolff hat unter dem Titel „Meisterwerke von Heinr. v. Kleist" kritische Ausgaben vom „Zerbrochnen Krug" und „Prinz von Homburg" veröffentlicht, namentlich aber hat endlich Rich. Weltrich die ersten zwei Lieferungen seines groß angelegten gediegenen Werkes „Friedrich Schiller. Geschichte seines Lebens und Charakteristik seiner Werke" mit einer neuen dritten zu

einem 1. Bande vereinigt (III, 2), und Ernst Müller liefert in seinen Regesten zu Friedrich Schillers Leben und Werken (III, 3) das erste ausführliche litteraturgeschichtliche Werk der Art. Nicht minder haben Meister ästhetisch-historischer Litteraturbetrachtung dem größten Lyriker unsers Mittelalters und den zwei hervorragendsten Schweizer Meistern der vorigen Generation ihre Sorgfalt zugewandt: Konrad Burdachs „Walther von der Vogelweide. Philologische u. historische Untersuchungen. 1. Teil" (Leipzig, Duncker & Humblot. 7,20 M.) liefert auf Grund zwei Jahrzehnte langer Studien einen lebensvollen kritischen Abriß des Lebens und Schaffens des Dichters, dem gesonderte eingehende Untersuchungen folgen; Albert Köster giebt in „Gottfried Keller. Sieben Vorlesungen" (III, 4) eine köstliche Würdigung des Meisters, und in Adolf Freys „Conrad Ferdinand Meyer. Sein Leben und seine Werke" (III, 5) wird geradezu erst die Grundlage zu einer geschichtlichen Würdigung des Dichters gelegt. Otto Berdrow, dessen schöne „Frauenbilder aus der neueren deutschen Litteraturgeschichte" jetzt in erweiterter 2. Auflage erscheinen (III, 6), hat gleichzeitig in „Rahel Varnhagen" ein auf reichstes Material gegründetes gerecht abgemessenes Lebens- und Zeitbild gegeben. Für den Gelehrtenfleiß und weiten Weltsinn, mit dem uns auch die Schöpfungen fremder Länder in deutschen Darstellungen gewonnen werden, zeugen die „Geschichte der Weltlitteratur. III. Bd.: Die griechische und lateinische Litteratur des klassischen Altertums" von Alex. Baumgartner S. J. (I, 6), die Italienische Litteraturgeschichte von K. Voßler (I, 7), die Geschichte der französischen Litteratur von H. Suchier u. Ad. Birch-Hirschfeld (Bibliogr. Institut) und B. Diederichs liebenswürdiges Buch „Alphonse Daudet, sein Leben und seine Werke" (III, 7).

Ein Zug in der Beschäftigung mit Goethe und Schiller, der sich auch in dem bedeutendsten Aufsatze in dem Teubnerschen Hefte „Aus dem Goethe-Jahr" (I, 9) wie in O. Harnacks „Essays und Studien" (I, 8) ausprägt, ist die Stellung der praktischen Frage nach ihrer Bedeutung für die Gegenwart, ja diese Betrachtungen bilden geradezu den wichtigsten Teil der positiven Ergänzungen zu den negativen Ergebnissen, zu denen die Würdigung unseres poetischen Schaffens der letzten Jahrzehnte gleichmäßig durch Kritik und Publikum immer unbestrittener geführt hat. Am liebevollsten würdigt „Die Litteratur am Jahrhundert-Ende" (I, 2) noch Max Lorenz; aber selbst er denkt nur daran, ihre Eigenart und Schwächen verständlich zu machen, nicht aber, sie für die Kunst schlechthin oder auch nur für eine Höhenkunst zu erklären. Noch tiefer geht das beinahe im Erscheinen vergriffene Buch von Adalb. v. Hanstein „Das jüngste Deutschland" (Leipzig, R. Voigtländer. 6,50 M.). Zum guten Teil in die mammonistische Gestaltung des Verlagsgeschäftes setzt Emil Thomas in seinem Heftchen „Die letzten zwanzig Jahre deutscher Litteraturgeschichte" (I, 3) den Grund des Niederganges, in die Einseitigkeit, Unfertigkeit und Negation der Welt- und Kunstanschauung O. Lyon in seinem tiefer gehenden Buche „Das Pathos der Resonanz" (VI, 1). Dazu gesellte sich Möbius' beißende Satire in Wort und Bild „30 Steckbriefe aus der neuesten Litteratur". Auch Landsberger wollte mit seiner Streitschrift „Los von Gerhard Hauptmann" nicht nur gegen den einen, und zwar hoffnungsvollsten Modernen Lärm schlagen, sondern gegen die ganze in Niedrigkeit und Erbärmlichkeit, Naturabklatsch und Zustandsschilderung stecken bleibende Richtung mit ihren fremden Götzen Nietzsche und Tolstoi, Ibsen und Zola, mit

ihrem Publikum entweder aus Berlin-West oder von Berlin-Friedrichstraße-Nach Mitternacht. — Besinnung auf uns selbst, auf unsre eigene schlichte Art, Anknüpfung an das Große, was unsre Besten einst geleistet haben, sind dafür empfohlen worden, und die vom Verfasser „der deutschen Dichtung der Gegenwart", Adolf Bartels geforderte Heimatkunst wird jetzt überall wenigstens im Munde geführt, selbst in der Berliner Börsenzeitung, die ihre Forderung anfangs mit Hohn überschüttete. Fritz Lienhard hat ihr in der „Heimat" sogar ein Organ gegründet und hätte ihr z. B. mit seinem „König Arthur" gern sogar das höhere, historische Bühnenstück erobert. Im allgemeinen ist sie jedoch naturgemäß auf die Erzählungen, Sitten- und Landschaftsbilder beschränkt, wie Helene Voigts „Abendrot", Sohnreys „Rosmarin und Häckerling", Dupre's „Fortunatus Latschi", Timm Krögers „Hein Wieck", v. Jans „Erzählungen aus dem Wasgau", des Göschener Bahnhofswirtes Ernst Zahn „Menschen" oder Roseggers „Erdsegen". J. C. Heer nennt seinen „König der Bernina" sogar Roman aus dem schweizerischen Hochgebirge; indes zur großen Form eines ein weites Zeit- und Weltbild bietenden Romanes haben schon die Alten, die Pichler und Widmann, die Storm Keller und viele andere, die als echte Dichter aus dem Zusammenhange mit dem Heimatboden schufen, ehe Heimatkunst ein Schlag- und Modewort wurde, sich nicht zu oft zusammengenommen. Noch weniger hat auf der Bühne die ostpreußische Tonfärbung bei Sudermann, die schlesische bei G. Hauptmann, die rheinische in Hartlebens „Rosenmontag" einen Zug auch zum Großen und in die Höhe gebracht. Das zeigt ebenso die theoretische Betrachtung z. B. Alfred Freiherr v. Bergers „Ueber Drama und Theater" (Leipzig, Avenarius), wie die Praxis. Ja, G. Hauptmanns neuestes Bühnenwerk, die Künstlertragödie „Michael Kramer" scheint wie ein Geständnis, daß das Beste, die Seele, die Empfindung durch bloßes Thun, durch Denken in Gedankenstrichen nicht dargestellt werden kann; der Dichter, der Lyriker in Hauptmann ist mächtiger als der prinzipielle Naturalist und schließt das Drama mit einem lyrischen Monolog von der versöhnenden Erhabenheit des Todes. Darum will Rudolf Huch in seinen „Mehr Goethe" (Berlin und Leipzig, G. H. Meyer) überschriebenen geist- und humorvollen Plaudereien über die moderne Dichtung deren Tiefstand, das Wesen von Stil und Kunst durch Hinweis auf die gesunde, wahre und künstlerische Auffassung verwandter Dinge bei Goethe zum Bewußtsein bringen. Indirekt weist auch O. Lyon in der schon genannten Schrift (VI, 1) immer wieder auf Goethe als einen Führer zu großer Persönlichkeitskunst hin, und O. Harnack empfiehlt in seinen „Essays und Studien" (I, 8) zur Gewinnung eines tiefern nationalen Dramas im besonderen Anschluß an den jungen Goethe. Entsprechend zeigt K. Weitbrecht in seiner Schrift „Das deutsche Drama", wie Schiller in zeitgemäßer Weiterbildung immer noch das Muster für das hohe Drama des neuen Reiches sein könnte, und in der anderen „Schiller und die deutsche Gegenwart" (VI, 2), daß im besonderen der junge Schiller schon das heute noch nie wiedererreichte Muster eines bürgerlichen Trauerspieles hohen Stiles hinterlassen hat. Auch die von dem philologischen Meister Willamowitz-Möllendorf geleiteten Aufführungen griechischer Tragödien im Berliner Theater des Westens, zuletzt der „Antigone" des Sophokles und der „Orestie" des Aeschylus, haben dazu beigetragen, das Verständnis für eine höhere, für eine Fest- und Weihekunst der Menschheit gegenüber dem am Individuum haftenden Charakterdrama zu wecken. Die Modernsten haben

freilich zu diesen Höhen noch einen weiten Weg; nach dem Vorbild der cabarets auf dem Montmartre und anderer Pariser Singspielhallen wollen sie die Darbietungen der Tingeltangel oder wie sie wienerisch sagen der „Ueberbrett'l" witziger, graziöser, ja wohl gar edler gestalten, Ernst v. Wolzogen hat dafür eine besondere Musterbühne, das „Bunte Theater", in Berlin aufgethan, und O. J. Bierbaum zusammen mit Busse, Dehmel u. a. schon den ersten Singstoff geliefert in der Sammlung „Deutsche Chansons" (Berlin, Schuster & Löffler).

Einen anderen, natürlicheren Weg zu einer Volkskunst, freilich zunächst nur zur Betrachtung einer vergangenen, weisen die von G. Berlitt herausgegebenen „Materialien zur Geschichte des deutschen Volksliedes. Aus Universitätsvorlesungen von Rud. Hildebrand. 1. Teil: Das ältere Volkslied". Ob heute freilich eine bei allen Stämmen gleich heimische Volkskunst überhaupt noch möglich ist? Eine bejahende Antwort auf diese Frage läßt sich jedenfalls nicht eher erhoffen, als die deutschen Katholiken rückhaltlos am deutschen Schrifttum mitarbeiten und mitgenießen, das scheint aber noch in weitem Felde zu liegen, wenn man Ernst Gystrow in seiner Schrift „Der Katholizismus und die moderne Dichtung" (Minden i. W., Bruns) Veremundus' Forderung abweisen hört, wonach die Katholiken sich den Weg zu ebenbürtigen Leistungen durch Abkehr von der Verarbeitung des kirchlichen Dogmas in der Dichtung erschließen sollten, oder wenn man gar einen Blick thut in die von 3 Gymnasiallehrern Süd-, Nord- und Mitteldeutschlands bei J. Bachem in Köln herausgegebenen „Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten", in deren „Bücherbesprechungen" als katholikenfeindliche Tendenzromane Dahns „Kampf um Rom" und „Julian", Freytags „Ingo und Ingraban" und „Nest der Zaunkönige", Jensens „Nirwana", sämtliche vaterländischen Romane von Willibald Alexis, ja sogar C. F. Meyers „Angela Borgia" und „Leiden eines Knaben" verpönt werden. Hoffen wollen wir trotzdem noch, da sich auch Ansätze zur Besserung im anderen Sinne finden: in Harms' „Abriß der Geschichte der deutschen Nationallitteratur" für Mittelschulen (I, 5) ist in der diesjährigen 3. Auflage die Auszeichnung der katholischen Schriftsteller durch ein Sternchen aufgegeben, und in Oesterreich befreit sich eine Gruppe jüngerer deutschnationaler Dichter der Alpenländer immer entschiedener von der Genußkunst der Hauptstadt.

I. Allgemeine Litteraturgeschichte.

1. **Karl Goedeke**, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung. 2., ganz neu bearb. Aufl., fortgeführt von Edm. Goetze. VII. Bd. Bogen 37 bis Schluß des Bands, S. 577—883. Dresden 1900, L. Ehlermann. 6,80 M.

Die zwei §§ 310 (Uebersetzungen) und 311 (Dichter der Befreiungskriege), in der ersten Auflage 25, jetzt 288 Seiten, schließen den 7. Band, „die Zeit des Weltkrieges" ab. Das Hauptinteresse an diesem Abschnitte gehört natürlich den 21 Seiten über Moritz Arndt, bei denen sich Goetze der Unterstützung H. Meißners erfreuen konnte und auch dem Lebensabriß manchen genaueren Zug eingefügt hat. Gegenüber der ganz gewaltigen Masse von Litteratur, die der Bienenfleiß und die

Sorgfalt der Bearbeiter, für den jetzt abgeschlossenen Band A. Sauer (Abschluß von § 298), Goetze selbst (§ 299 und 311) und Alfr. Rosenbaum (§ 300—310), hier zusammengetragen haben, kann der Berichterstatter nur staunende Bewunderung aussprechen. Es will also nur ein Allerkleinstes neben dieser großen Hauptsache bedeuten, wenn er mit Freuden auch einige feine stilistische Abtönungen in den einleitenden Charakteristiken der §§ verzeichnet. Leider ist dabei in § 311 insofern eine kleine Unebenheit entstanden, als trotz Streichung der Worte „Von ihren Enttäuschungen wird später Kunde zu erteilen sein" der darauf bezügliche Eingang des nächsten Satzes „Jetzt war sie noch u. s. w." unverändert geblieben ist.

2. **Max Lorenz.** Die Litteratur am Jahrhundert-Ende. IV u. 250 S. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchh. Nachf. 3 M., geb. 4 M.

Ein seiner Entstehung nach Ad. Bartels' „Deutscher Dichtung der Gegenwart" verwandtes Buch (vgl. LII. Jahrg. S. 172), insofern es wie diese aus Grenzbotenaufsätzen, so seinerseits aus Kritiken in den „Preußischen Jahrbüchern" entstanden ist. Grundverschieden ist freilich der Standpunkt beider. Wertunterschiede festzustellen, Beginn und Wesen der Dekadenze zu bestimmen, war Bartels' Ziel; lauter Werke nach Bartels dekadenter Dichter betrachtet Lorenz ohne je diese Bezeichnung zu gebrauchen, als „psychologischer Historiker" „mit objektiver Schaulust", indem er in der Entwicklung der Kunst die Entwicklung der Seele sieht und verfolgt. Wie ihm die Dichter keine Schulbuben sind, so die Kritiker keine Schulmeister, sondern „Zu begreifen und das in seinen Ursachen, Zusammenhängen und Notwendigkeiten Begriffene darzustellen, ist ihm Aufgabe der Kritik" (S. 137). Die „Naturmethode" nannte das schon Herder und beschrieb sie mit den schönen Worten: „Die Naturmethode ist, jede Blume an ihrem Ort zu lassen und dort ganz wie sie ist, nach Zeit und Art, von der Wurzel bis zur Krone zu betrachten. Das demütigste Genie hasset Rangordnung und Vergleichung. Es will lieber der Erste im Dorfe sein als der Zweite nach Cäsar. Flechten, Moos, Farrenkraut und die reichste Gewürzblume, jedes blühet an seiner Stelle in Gottes Ordnung." Doch nicht nur kraft dieses Herderschen Freibriefes wird man Lorenz in seiner Betrachtungsweise gern auch einmal folgen, sondern vor allem um der eigenen Vorurteilslosigkeit willen. Bei allem liebevollen Eingehen auf die Art der von ihm betrachteten Litteratur am Jahrhundert-Ende ist ihm diese doch nicht die Litteratur schlechthin. Er neigt dem mystischen Glauben zu, daß es nirgends eine Sehnsucht giebt, einen Gedanken, eine Phantasie, die nicht alle irgendwo reell wären, vielleicht in Gott" (S. 152). In dieser wohl freilich mehr pantheistischen als theistischen Weltanschauung kennt er (S. 105) einen „der Kunst doch innewohnenden Idealismus, er verehrt als die Ideal und Leben, Natur und Kunst am vollendetsten verbindende Dichtung die Goethes, und in seiner Ueberzeugung, „daß es auch außerhalb der naturalistischen Art reine und große Kunst giebt" (S. 181), findet er z. B. für ein idealistisches, an eine im Grunde schöne und gute Welt glaubendes Zeitalter ebenso naturgemäß den Idealismus Schillers, der eine große im Innern getragene Weltauffassung in die Wirklichkeit hineingestaltet. Ja, in Beziehung zu den natürlichen, reellen Dingen und Verhältnissen ist ihm dieser Idealismus die Höhenlage des Menschengeistes — also doch eine Wertung? — der Tiefpunkt dagegen der Naturalismus. Noch deutlicher klingt die Wer-

tung S. 42 in den Worten: „Den in der Manier (!) des Naturalismus arbeitenden Dichtern geht jene geheimnisvolle künstlerische Schöpferkraft ab, die aus der Fülle der innersten Seele unsterbliche Gestalten zu schaffen vermag, weil dieses Innerste eine lebensvollere, tiefere, wahrere Welt umschließt als die äußere Welt des Scheins."

Gewiß ohne Gefährdung dürfen wir uns von dem psychologischen Litteraturkritiker, der sich so ausweisen kann, nun einmal seine Bahn führen lassen.

Der Naturalismus (1. Abschn.) ist nicht bloß eine Kunstmode, sondern eine auch die gesamte Wissenschaft materialisierende Geistesauffassung und Zeitrichtung, die bei der Unerkennbarkeit der hinter den Dingen gesuchten Ideenwelt dafür das Nächstliegende und scheinbar Erkennbare desto genauer fassen will, das „nackt und unmittelbar" vor die Sinne tretende Wirkliche der Außenwelt. Nur folgerichtig fehlen dieser Kunst, in der die Menschen von den Dingen unterdrückt, Sklaven der Verhältnisse werden, die mit den Verhältnissen frei schaltenden „führenden Helden"; vielmehr ist ihr alles das „Milieu", und zwar das der allein (?!) ganz von den Verhältnissen der Außenwelt gebundenen Armen an Geld und Geist. Nicht ein die Verhältnisse überwindender edler Wille und großer Geist, sondern die volle Flucht aus der Jammerwelt, das lyrische Phantasiestück und das Märchen sind daher das künstlerische Befreiungsmittel des naturalistischen Individuums, das mit der proletarisch-sozialen Dichtung gleichzeitig die Bühne erobert.

Auch Gerhart Hauptmann (2. Abschn.), der typische und vollendetste Vertreter des Naturalismus, hat seine Stärke in dieser Vereinigung von Lyrismus (so!) und Naturalismus. Daher wurden ihm schon in seiner ersten vollwichtigen Dichtung, den „Webern", die Rhythmen des Weberlieds zum Mittel der Stimmungserregung, daher erreichte er mit dieser Vereinigung das Höchste seines Könnens nicht in der weichen, aber kraftlosen „Versunkenen Glocke", sondern in der logisch und psychologisch tiefsinnigen Traumdichtung „Hanneles Himmelfahrt". Scheitern mußte sein Versuch eines historischen Dramas im „Florian Geyer", weil die nur von Sinneseindrücken geschobene Arbeitsweise des Naturalisten vor der nur dem Geiste erschließbaren Vergangenheit versagen muß, und auch der „Fuhrmann Henschel", „das reifste und vollendetste Erzeugnis naturalistischer Kunst, kennzeichnet deren Schranken. Sie vermag, was vielleicht viele auch noch anfechten dürften, nur das passive Glücksgefühl zu erregen, daß sich ein Stück Leben treu in einem geglätteten Gemüt widerspiegelt, vermag das Leben aber nimmermehr zu bändigen und zu beherrschen und so mit urwüchsiger Kraft zu neuer Schönheit zu gestalten.

Die weiblich weiche Passivität der naturalistischen Personen Hauptmanns ist bis zur Willenlosigkeit gesteigert, an die Stelle seiner scharfen Beobachtung der Umwelt Furcht, ihr ins Gesicht zu sehen, getreten bei dem Norweger Knut Hamsun (3. Abschn.), dem Dichter der drei Romane „Hunger", „Mysterien" und „Pan". Im zweiten, S. 177 sagt z. B. der Held: „Mir ist, als sei ich ein Teil dieses Waldes oder dieser Wiese, der Zweig einer Fichte oder ein Stein, meinetwegen auch ein Stein, aber ein Stein, der durchdrungen ist von all diesem zarten Duft und Frieden, der uns umgiebt." Noch unter das Niveau des Naturalismus untertauchend, schlägt die Kunst so aus diesem und seinem Materialismus, ganz Duft und Hauch werdend, zum Spiritualismus und Psychismus um; aber diese vom Materiellen erlöste

Psyche gewinnt noch keine Selbständigkeit, sondern geht so spurlos unter wie ihre Träger, die dem Leben und seinen Härten nicht gewachsenen Gestalten in Hamsuns Romanen.

Solch neuer Seele die Selbständigkeit zu geben, das Glück der Sinne und Wirken im Diesseits zum Traum, die Weltunreife der Unmündigen und Weltabgestorbenheit der Blinden und Greise zur ersten Stufe des wahren Lebens, dem Unsichtbaren, zu gestalten, blieb dem mystischen Neuromantiker Belgiens, Maurice Maeterlinck (4. Abschn.) vorbehalten, der, ganz Stimmung, schon von einer Zeit träumt, „wo unsre Seelen sich ohne Vermittlung der Sinne erblicken werden". Dem entspricht es, daß es in seinen bis zur Grausigkeit düstern Dramen keine Gestalt zu selbstthätigem Handeln bringt, sondern alle nur hoffen und träumen, leiden und sterben zu ihrem — Glück. Das immer noch phäakische „Jüngste Wien" (5. Abschn.) flieht vor Naturalismus und Wirklichkeit natürlich nicht in ein so ernstes Jenseits, sondern in ein diesseitiges Reich gesteigerter Empfindungen und Reflexionen, wohin sich eine Schar Auserlesener im Dienste einer Feinschmeckerkunst spielend und selbstgefällig möglichst weit zurückzieht vor dem rauhen Ernst des Lebens und den schweren Schicksalen der Nation. Auch „das Problem Maupassant" (6. Abschn.) hängt mit dem Naturalismus zusammen; denn dieser „reinste Typus des modernen Menschen" mit seiner Aufgeschlossenheit für alle Sinneneindrücke, zu deren Aufnahme er sich alle Glieder vertausendfacht wünschte, mit seiner meisterhaften Form, in der er alle Weltbilder kristallklar spiegelte, ging vom Naturalismus aus, aber das Reinmenschliche, die größer, feiner und höher als die Naturseele organisierte Menschenseele blieb bei aller Hingabe an die Natur und Sinne vereinsamt, und diese in späteren Werken immer ergreifender dargestellte Einsamkeit trieb den vollständig Gottentfremdeten in den Wahnsinn, während andre ehemalige Verkünder des materialistisch-naturalistischen Evangeliums, Huysmann in Frankreich wie Hansson und Marholm in Deutschland den Selbstbankrott durch ihre Rückkehr in den Schoß der weihrauchduftenden Kirche erklären.

Der 9. Abschnitt „Zwei Lyriker" würdigt nach einer erfreulichen Absage an Arno Holz' Forderungen reim- und rhythmenloser Verse zwei persönliche Freunde, die für die letzten Jahrzehnte allgemein erhöhter Ansprüche auf Versöhnung zwischen Sinnenglück und Seelenfrieden trotz ziemlich gegensätzlicher Art gleich bedeutsam sind: Detlev v. Liliencron und Richard Dehmel. Jener löst den Widerspruch, auch darin schon ziemlich unmodern, im allgemeinen durch Fernhaltung von allen Problemen und Rätselfragen des Geistes, mit denen er sich denn auch in „Poggfred" und „Golgatha" nur scheiternd versucht hat, und ist ganz nur kräftiger Lebemann, ja im Lieben und Leben ein „Bruder Liederlich" und „Saufian", nur kann dem dichtenden ehemaligen Offiziere wegen seiner soldatisch mutigen Verachtung alles menschlichen Mummenschanzes, wegen der Offenheit seiner Sinnenfreude und des auch über Todesfurcht und Feindeshaß erhabenen starken adligsten Lebens- und Herrengefühls, das die Untiefen standesgemäß verdeckt, niemand recht gram sein, und in dem sprachlichen und rhythmischen Ausdruck der kristallklaren Form für seine Eindrücke aus Natur, Soldaten- und Menschenleben sucht er seinesgleichen. Ganz anders Dehmel. Sinnenmensch von viel elementarerer Gewalt, ja schamloser Offenheit, möchte er mit dem Tier in sich in alle Lust der Erde tauchen und so von ihrem Weh sich überwindend erlösen; denn das „Tier Dehmel" sucht aus un-

befriedigter Sehnsuchtsfülle heraus zugleich Gott; bei vorüberhuschender Erfüllung solches Sehnens pflückt er auch gelegentlich zarteste Blüten der Dichtung, aber im allgemeinen ist er in der Form noch spröde und gedankenschwer, und im Leben so unfertig, zu sehr bloßer „Affe Gottes“, als daß er die Menschen so bald wie er möchte zu dem Nietzscheschen Ziele führen wird, an dem sie sich selber als das All, ihr Selbst als ihren Gott betrachten und den „Willen zur Macht über den Einen, den Gott Ich“, gewinnen können.

Auch Frauenwerke (10. Abschn.), Romane und Novellen, werden als Zeugnisse zum Zeitgeist beschworen, jedoch nur solche, worin die Starken ihres Geschlechtes anklagend für dieses das gleiche Recht sich auszuleben fordern, wie es die Männer einer genußsüchtigen oder sehnenden Zeit üben; Maria Janitscheck, die in den Novellen „Vom Weibe“ so brutal geschlechtlich wird wie — Dehmel oder Schlegels Lucinde; Helene Böhlau, die in ihrem Roman „Halbtier“ die Erlösung des so genannten Weibes unsrer Tage aus der drückenden Moderluft einer beengenden Häuslichkeit, aus dem Tierischen zur ebenbürtigen Stellung neben dem Manne, dem bisher alleinigen Herren der Welt, darstellt; Sophie Hochstetter, die in „Sehnsucht-Schönheit-Dämmerung“ das Leben in so romantischer Gefühlssteigerung wie das „Jüngste Wien“ an einem weltentrückten Malerleben als ein Aufsteigen aus jugendlichem Verempfinden rätselhaften Glückes zum Glücksrausche einer jungen Ehe und Absteigen daraus zu glücklosem Weiterleben im Dienste fremder Zukunft zeichnet; endlich Hans v. Kahlenberg, d. i. Helene v. Monbart, welche, alle Verhältnisse mit unerbittlichem Wirklichkeitssinn hinnehmend, in der „Familie v. Barchwitz“ eine bewußte Ehebrecherin zeichnet, die gleichzeitig und ohne Heuchelei die aufopferungsfähigste und verständigste Mutter ihrer Kinder und fürsorglichste Pflegerin ihres Mannes ist.

Die Abschnitte 7 u. 8, 11 u. 12 behandeln „geschichtliche Schauspiele“ als die Gattung, deren Blüte Lorenz nahen glaubt, darunter (8. Abschn.) Hebbels Herodes und Mariamne, weil hier der geradezu klassische Dichter einer brechenden Uebergangszeit und, als solcher ein Vorläufer in der Darstellung des Lebenszwiespaltes, der gebrochenen Seelen, im Despoten Herodes schon den Uebermenschen auf dem Throne, in Marianne das sich zum Selbstbestimmungsrecht durchringende Weib gezeichnet hat. Ludwig Fuldas „Herostrat“ (7. Abschn.), für Lorenz „ein Werk reifsten Kunstverstandes und feinen Formensinnes“, schildert unter der Herrschaft des anarchistischen Gedankens die anarchistische That eines einzelnen, die doch weniger individuelle Schuld als Symbol-Ausdruck des Zusammenbruches alter morscher Staatszustände, einer genußsüchtigen geistverlassenen Volksgemeinschaft ist, in deren Körper der Geist nicht mehr Maß-Begrenzung findet für seinen nagenden Drang und sich daher anarchisch an allem „Morschen“ und „Heiligen“ vergreift. Erst Sudermann, dessen von den Gegnern gerügte „Mache“ Lorenz nur als die Arbeit gelegentlich zu leicht nehmende Virtuosität ansieht, und an dem er fast nur den einen Fehler, die Vorliebe für die Darstellung „perverser Sinnlichkeit“, zugeben möchte, ist als von innen heraus (?) gestaltender nicht naturalistischer Dichter, „der einzige unter den Modernen, dem es“, nach dem 11. Abschnitte, im „Johannes“ „gelungen ist, eine vollgültige historische Tragödie zu dichten“. Auch die „drei Reiherfedern“ sind nach ihrer eingehenden Analyse und Deutung im 12. Abschnitte nichts Geringeres als ein im tiefsten Sinne nationales

Werk von dem sieghaften Vorrechte mit der Wirklichkeit rechnender Thatkraft vor einer ins Grenzenlose zerflatternden Romantik, dessen Verlegung in Barbarenland und Symbolik die notwendige Folge davon ist, daß sich der neue „Geist noch nicht aus dem Natürlichen zu freier Menschlichkeit durchgerungen hat und sich daher auch in keine klare Form hat hineinbilden können". — Das Buch schließt mit einer feinsinnigen Charakteristik des Dichters und Kritikers Fontane, des unmodernen Freundes aller Modernen, dessen von Grund aus optimistischer Realismus, „das was ist" anzuerkennen, wie eine Art Rechtfertigung für Lorenz' eigene geistesverwandte Litteraturbetrachtung vorgeführt wird.

Natürlich ließe sich noch zu manchem angeführten und nicht angeführten Gedanken des Buches ein Fragezeichen machen. Muß z. B. Frau Henschel wirklich der häßliche Zug angedichtet werden, einer andern nicht zu gönnen, was sie nicht genießen kann? Kann Sudermann wirklich so ganz ein Gegenpol zum Naturalismus heißen, auch nach dem „Johannesfeuer"? Ist nicht aber auch außer dessen George so gut schon „Johannes" wie Witte in den „Reiherfedern" ein gebrochener Charakter? Gestaltet Sudermann wirklich so ganz von innen heraus, und nicht meist erzitternd unter jedem neuen Schlagworte? Ich glaube sogar geradezu, daß gerade auch Sudermann mehr als jetzt geschieht als Ausdruck des Zeitgeistes gefaßt werden konnte, jenes Zeitgeistes, der die allgemein erhöhten Ansprüche auf Ausgleich zwischen Sinnenglück und Seelenfrieden durch allerhand Abfindungen mit den „Verhältnissen" bemäntelt. Das Buch würde dann auch in den Sudermann-Abschnitten leisten, wessen es sonst in vollstem Maße sich rühmen kann: die charakteristischsten Werke der letzten anderthalb Jahrzehnte feinsinnig unter dem einheitlichen Gesichtspunkte ihres Verhältnisses zur Zeitseele gewürdigt zu haben.

Das Gefallen an dieser Zeitseele braucht freilich kein zu großes zu sein, auch wenn man ihr nicht so unbedingt feindlich gegenübersteht, wie der Verfasser des Buches „Mehr Goethe", Rud. Huch (Leipzig u. Berlin, G. H. Meyer, 1899), dessen Lektüre neben den Lorenzschen Skizzen jedenfalls lehrreich und nützlich ist.

3. **Emil Thomas**, Die letzten zwanzig Jahre deutscher Litteraturgeschichte 1880—1900. 2., durchgesehene Aufl. (4.—8. Tausend.) 8°. 136 S. Leipzig 1900, W. Fiedler. 1,60 M.

Ein bescheidenes Werkchen, das aber seinem Zwecke wohl dienen kann, als eine Ergänzung zu allen für die neueste Zeit im Stiche lassenden Litteraturgeschichten zu dienen, die „auf die neuesten und allerneuesten Dichter aufmerksam machen will". Das Werkchen giebt nach einem Ueberblick, der die geringe Bedeutung des siebziger Krieges für unser Schrifttum erklärt und dessen Entwicklung seit 1880 nach Programmen, Richtungen, führenden Geistern und Ergebnissen skizziert (S. 18—28), in 33 Gruppen hauptsächlich eine Zusammenstellung der Dichter der letzten zwei Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts von den darin ihre letzten Werke schaffenden Meistern bis zu den mit ihren Erstlingen aufwartenden Allerjüngsten, indem meist nur Geburtsjahr und Heimat oder Wirkungskreis angegeben und die Werke mit größerer oder geringerer Vollständigkeit hergezählt werden (S. 29—105). Sehr willkommen müssen auch die zwei Schlußabschnitte geheißen werden, der eine „Zur Charakteristik litterarischer und verwandter Blätter" (S. 106—117),

der über deren Leiter, Verleger und Ziele orientiert, und der andere „Der deutsche Verlagsbuchhandel und sein Anteil an der Litteratur der Gegenwart" (S. 118—132), der freilich fast betrüblich lehrreich ist in seinem Nachweise, wie die Verlagsbuchhandlungen aus Häusern, deren Inhaber, wirkliche Persönlichkeiten, aus sachlichem Interesse zugleich verdiente Förderer bestimmter Richtungen und Meister waren, zu einem großen Teile Aktienanstalten geworden sind, die um des Erträgnisses willen das „Geschäft" poussieren. Das Werkchen, das bei seinem geringen Umfange und bei seinem Entstehen aus einer Beigabe zum „Buchhändler-Kalender für 1900" nicht in die Tiefe gehen konnte, könnte auch in seinen äußeren Angaben und der Wahl der anzuführenden Werke der Schriftsteller noch genauer sein. Bei Jordan vermißt man das Todesjahr, bei Anzengruber ist es mit 1899 statt 1889 verzeichnet; bei Fontane sind die vierziger Jahre für den berühmten Balladendichter und Schilderer der Mark um ein bis anderthalb Jahrzehnt verfrüht; von Riehl verdienen nicht die Erstlingsnovellen der fünfziger und sechziger Jahre, um so mehr aber die viel reiferen Sammlungen Aus der Ecke (1874), Am Feierabend (1880) und Lebensrätsel (1888) „besondere Erwähnung", und eine Gruppierung wie die von Gerok, J. Sturm, Albert Träger und E. Ritterhaus unter der gemeinsamen Ueberschrift „Goldschnittlyriker der 80er Jahre" ist ebenso willkürlich als — nichtssagend. Doch das sind Einzelheiten, die den Wert des Heftes nicht mindern, ein vorurteilsloser Wegweiser durch die Neueren und Neuesten zu sein, der das Gute an den Alten gelten läßt und das Neue deshalb, weil es neu ist, weder in allem schlecht, noch viel weniger freilich gut findet.

4. **Rud. Lehmann**, Uebersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und Litteratur für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3., durchgesehene Aufl. 8°. VIII u. 124 S. Berlin 1900, Weidmannsche Buchh. Kart. 1,40 M.

Das treffliche Büchlein, das kein Nachschlage- oder litteraturgeschichtliches Lehrbuch, sondern ausschließlich Hilfsmittel für Einprägung und Wiederholung der wichtigsten sprach- und litteraturgeschichtlichen Thatsachen und Gesichtspunkte sein will, ist in dieser dritten Auflage gegenüber der 1897 erschienenen zweiten um eine Konsonantentabelle auf S. 7 — im Vorwort steht aus Versehen S. 13 — und durch einen eine chronologische Uebersicht enthaltenden Anhang bereichert, bei seinem der Einprägung dienenden Zwecke durchaus zweckentsprechend. — Am Inhalte hat mich im wesentlichen nur noch eins befremdet, d. i. die Art, wie in § 14 die Edda schlechthin als Quelle für die germanische Mythologie bezeichnet und verwandt wird.

5. **E. M. Harms** (E. M. Hamann), Abriß der Geschichte der deutschen National-Litteratur. Nach G. Brugier. 3., durchgesehene u. verb. Aufl. 8°. X u. 287 S. Freiburg i. Br. 1900, Herder. 2,50 M., geb. 3,20 M.

Die erst im Jahresbericht von 1897 in ihrer zweiten Auflage angezeigte Schul-Litteraturgeschichte erscheint hier schon in dritter Auflage, der beste Beweis für ihre Bewährung. Es ist im ganzen das alte Buch, da die Vermehrung von 69 auf 72 §§ lediglich darauf beruht, daß der alte, „Andere Dichter der neueren Zeit" überschriebene § 67 nach den Dichtungsarten der Epik, Lyrik und Dramatik in drei zerlegt ist. Nur den „Jüngsten" ist ein besonderer neuer Paragraph gewidmet. Auch im einzelnen ist vielfach und sorgfältig gebessert, große Satzgefüge sind

zerlegt, die Charakteristiken oft leise zurechtgeschoben, mit Unrecht weggelassene Werke nachgetragen und sorgfältig die Aenderungen in den Lebensumständen verzeichnet; vor allem ist auch die 1898 ausgesprochene Bitte des Berichterstatters erfüllt: die katholischen Schriftsteller erscheinen zum erstenmal ohne das ominöse Sternchen.

6. **Alex. Baumgartner S. J.**, Geschichte der Weltlitteratur. III. Bd. Die griechische und lateinische Litteratur des klassischen Altertums. 1. u. 2. Aufl. gr. 8°. XII u. 596 S. Freiburg i. Br. 1900, Herder. 8,40 M., geb. 10,80 M.

Den ersten zwei Teilen des riesenhaften Unternehmens, in welchem ein Mann auf bald fünfthalbtausend Seiten die ganze Geschichte der Weltlitteratur schreiben will, gesellt sich hiermit würdig der dritte hinzu. Er zerfällt in drei Bücher: 1. Die altklassische Literatur (so!) der Griechen S. 1—334, 2. die altklassische Literatur der Römer S. 335 bis 544, 3. die griechische Literatur der Kaiserzeit, aber nur soweit sie nicht christlich ist S. 545—589. Natürlich will und kann der Verfasser eines solchen Werkes nicht in eigenen Forschungen neue Ergebnisse verarbeiten; auch will er nicht das Werden und Wachsen des gesamten klassischen Schrifttums in allen seinen Wurzeln und Verästelungen verfolgen und bloßlegen. Zu dem Ende dagegen, auf das er es abgesehen hat, zeigt sich Baumgartner auch hier als der rechte Mann: auf Grund einer bis zum Jahre 1898 in gewaltigem Umfange herangezogenen und sorgfältig verzeichneten Litteratur entwirft er als feinsinniger Kenner mit selbständigem Urteil und in klarem, fesselndem Stile ein Bild des Dauernden an den klassischen Litteraturen, dessen, was sie wahrhaft Großes und Wertvolles hinterlassen und der christlichen Kultur zu ihrer Förderung zugeführt haben. Aber wenn es sich daraus erklärt, daß die römische Annalistik nicht erwähnt wird, so bleibt die Nichterwähnung z. B. eines Kritias oder Dionys von Halikarnaß ungerechtfertigt. Selbst der Kenner wird gern einmal ein solches geschlossenes Zustandsbild überschauen; vor allem aber wird der Laie, der nicht griechisch versteht, und der nicht oder doch nicht umfassend genug lateinisch Gebildete aus den geschmackvollen Beurteilungen, eingehenden Inhaltsangaben und ebenso zahl- als umfangreichen Uebersetzungsproben von dem heut so umstrittenen Werte der klassischen Litteraturen eine wirklich lebendige Anschauung erhalten. Dem thut auch das vorsichtige Verfahren keinen Abbruch, daß er wohl neue, das Bild eines Schriftstellers ergänzende Funde, wie die für Aristoteles, Bacchylides, Sappho so wichtigen Entdeckungen ausnützt, aber in schwebenden Streitfragen regelmäßig den — für Schule und Laienwelt ja ebenfalls noch maßgebenden — konservativen Standpunkt einnimmt.

Ob freilich die Gymnasialen mit Baumgartners Zeichnung ganz einverstanden sein werden? Wohl nicht, und in einem Punkte mit Recht. Er legt, und zwar ziemlich streng, an die Kunstschöpfungen des griechischen und römischen Heidentums nicht bloß den moralischen, sondern auch dogmatischen christlich-katholischen Maßstab an. Darunter aber leidet denn doch — zu ihren Ungunsten — die Würdigung der drei den stolzesten Bestand des griechischen Unterrichts bildenden Stoffe: Homers, der Tragiker und Platos. Naturgemäß verbindet sich mit dem Uebergewicht des moralischen Standpunktes eine Unterschätzung des ästhetischen, und wieder muß es vor allem die nämliche Dreiheit entgelten, daß infolgedessen die Würdigungen mehr dem Inhalt, dem Stoffe als der die Wahrheit, Sittlichkeit und Schönheit in harmonischem

Einklange bindenden Kunstform gelten. Es ist auch nur eine weitere Folge desselben Grundsatzes, daß diese schließlich doch mehr auf das Praktische abzielende Betrachtung dem begeisterten Schwunge und unbedingten Erkenntnisdrange der Griechen mit einer gewissen kühlen Bewunderung nicht völlig gerecht wird und anderseits die nüchterneren Römer um einiges zu hoch einschätzt.

Daß diese grundsätzlichen Einwände dem Berichterstatter das Interesse an dem Buche nicht geraubt haben, mögen einige Einzelbemerkungen beweisen, deren Berücksichtigung sich vielleicht bei einer neuen Auflage verlohnt. S. 10 ist von einer der indischen Divâna entsprechenden griechischen Diana die Rede; S. 17 ist die Bezeichnung „sinnig" für Hermes bedenklich, S. 40 f. fehlen in der Würdigung Achills gerade die edelsten Züge, der Mut, den er allein auch gegen den Gewaltigsten beweist, und der Schutz, den er dem Freimut des Priesters gewährt. S. 43 ist ursprüngliche statt ursprünglich verdruckt. S. 47 wird Penelope zu sehr schon auf die Stufe der attischen Frauen des 5. Jahrhunderts hinabgedrückt. S. 137 sind die Angaben über die Ausgaben des Staates für die Schauspiele und über die Zahl der Schauspieler, diese zumal verglichen mit S. 168, nicht scharf und treffend, ebenso S. 138 die über die Ausstattung der Bühne. S. 173 verkennt die Bemerkung gegen Oedipus' zu hartes Geschick gerade die für das Stück und seine erschütternde Wirkung wesentliche Grundauffassung des Schicksalsgedankens; und ähnlich ist S. 200 in der Würdigung Medeas der wichtige Gegensatz zwischen Barbarenweib und Griechenheldin nicht berücksichtigt. S. 350 ist der statt den Vater verdruckt; und öfter sind Wörter wie „Indika" (S. 257), „Hellenika" (S. 292) als weibliche Einzahlen gebraucht. Endlich ist S. 419 Kirchers Beziehung der 4. Ekloge Vergils auf Christus dadurch nicht glaubwürdiger geworden, daß sie von seinem so viel wissenschaftlicheren modernen Ordensbruder wiederholt wird, und S. 502 die Seneca so nahe an das Christentum heranrückende Würdigung denn doch ein Widerspruch zu der harten Beurteilung der Stoa (S. 298), auf deren Grunde doch auch jener ruht. —

Möchten wir bald an der wegkundigen Hand des Verfassers im 4. Bande das Gebiet der lateinischen und griechischen Litteratur der christlichen Völker betreten können, auf dem er uns wie anderen auch viel Neues zu sagen wissen wird!

7. Dr. **K. Voßler**, Italienische Litteraturgeschichte. 12°. 160 S. (Sammlung Göschen Nr. 125.) Leipzig 1900, G. J. Göschen. 80 Pf.

Das Bändchen ist eine Zierde der mächtig schwellenden Sammlung. In einem einleitenden Kapitel wird nicht bloß das Wesen der italienischen Sprache, sondern auch ihres Verses charakterisiert, im 2. die mannigfachen, sachlich und landschaftlich verschiedenen Anfänge der italienischen Litteratur nachgewiesen und im 3. der erste Höhepunkt im Zeitalter Dantes erstiegen. Dann folgt in den drei ausgeführtesten Kapiteln die Darstellung der Renaissance nach ihrer Vorbereitung, ihren Pflegestätten und ihrer klassischen Vollendung. Das 7. und 8. Kapitel, überschrieben Erste und Zweite Periode des Verfalls, eine Abteilung, über deren Berechtigung sich rechten läßt, leiten zu dem in Manzonis Romantik gipfelnden „Aufschwung" 1750—1850 (Kap. 9) über, und ein 10. Kapitel bringt knappe Andeutungen über die Gegenwart.

Zum Teil auf Grund italienischer Darstellungen werden die Lebens-

daten, Charakteristiken der Werke nach Inhalt und Stil, Andeutungen über Quellen und Beziehungen der Werke zu einander, für den knappen Raum mit erstaunlicher Reichhaltigkeit und mit treffender Schärfe und erfreulicher Bestimmtheit gemacht.

8. Dr. **Otto Harnack**, Essays und Studien zur Litteraturgeschichte. 8°. VIII u. 393 S. Braunschweig 1899, Vieweg & Sohn. 6 M., geb. 7 M.

Nicht weniger als 34 Aufsätze, mancher von kaum fünf, keiner von mehr als dreiundzwanzig Seiten im Umfang, Zeitschriftenbeiträge, namentlich für die „Preußischen Jahrbücher", aus den Jahren von 1888—1899 enthält der vornehm ausgestattete Sammelband. Wenn man davon auch manche der bloßen Besprechungen von Neuerscheinungen gern missen würde, so enthalten immerhin auch manche der kleineren Beiträge wertvolle und bleibende Beobachtungen, so der über „den Gebrauch und Wandel des Trimeters bei Goethe" (S. 126—132), der zu „Don Carlos" (S. 287—291), worin Posas so störende, ja unbegreifliche Vereinbarung eines Ueberfalls Spaniens mit Soliman als eine zum Sturze des Marquis in Umlauf gesetzte Fälschung Albas erwiesen wird, oder der über „Zwei litterarische Aufsätze Napoleons des Ersten", die für dessen litterarische Naivität wie natürlichen Scharfblick ebenso belehrend sind, wie für sein Erfurter Gespräch mit Goethe. Die besondere Rechtfertigung dieser Sammelausgabe liegt indes nicht in diesen Kleinigkeiten, noch in der bequemeren Zugänglichkeit auch der bedeutenderen Stücke, sondern darin, daß hier in einer mustergültig klaren und immer gleich edlen Sprache ein berufener Goetheforscher mit zahlreicheren wertvollen Aufsätzen zu Goethes Leben und Kunst gleichzeitig eine Reihe gewissenhafter und unvoreingenommener Würdigungen „Modernster" veröffentlicht: Zolas, Tolstois, Ibsens und — wenigstens in einzelnen Stücken — auch deutscher Naturalisten von Holz und Schlaf bis Gerhard Hauptmann. Denn wenn wir in unserm dramatischen Schaffen jetzt so tief im litterarischen Jammer und sozialen Elend stecken, so sind zweifelsohne auch die daran mitschuldig, welche die Dichter durch ihre Teilnahmlosigkeit dem — Mammon und der Halbwelt ausgeantwortet haben. Es ist ein Verdienst des über alle „dekadente" Ankränkelung erhabenen Verfassers des „Goethe in der Epoche seiner Vollendung", wenn er auf der einen Seite für das ernste Ringen unsrer Naturalisten um eine — Vorstufe der Kunst, um ihren Wahrheitsgehalt Anerkennung findet und fordert, auf der anderen Seite aber auch nachweist, daß weder tendenziöse dramatische Bußpredigten noch naturwahre Abschilderungen eines einseitig aus den sinnlichen, sittlichen und sozialen Niederungen gewählten Lebensausschnittes den Anspruch erheben können, Kunst zu sein. Ein so feinsinniger umschauender Aesthetiker, der wie Harnack S. 346 ff. Ibsens geniale Individualität, die Kunst vieler seiner Werke, die bei allem Wechsel in Stoff und Dekoration gleiche künstlerische Gesetzmäßigkeit in Ibsens „Gespenster" wie Sophokles' „König Oedipus" nachzuweisen und anzuerkennen bereit ist, verdient gewiß auch Gehör, wenn er auch nicht nach dem Zensor und Polizisten, von deren Einschreiten er nichts wissen will, aber nach geschmackvollen und ernsteren Lesern, Kritikern und Verlegern ruft, die die Romane, Novellen, Dramen mit lauter Halbweltdamen und an nichts anderes als an käufliche Weiber denkenden Männern keiner Beachtung würdigen (S. 380 ff.), oder wenn er S. 337 f. die „widerwärtige und ekelhafte Wirkung der Werke der neuesten deutschen Dichterschule" daraus

erklärt, daß sie sich „auf dem Grunde einer auf der ganzen Welt leider nur ihr eigentümlichen, rein naturalistischen Psychologie aufbauen, die eigentlich nur noch Physiologie ist, nicht mehr Handlungen, sondern bloß Phänomene kennen, und daß sie lauter Entsetzliches ohne spezielle Motivierung, die der Poesie unwürdige Alltäglichkeit eines rein tierisch gewordenen Menschendaseins als das Selbstverständliche, keiner Erklärung Bedürftige darbieten". Selbst an Ibsen, den er zum guten Teil gelten läßt, tadelt er die „Tendenziosität" (!), um deren willen er auch Tolstois Werken seiner zweiten weltfeindlichen Richtung sofortiges Vergessen wünscht. Die Regionen, in welche uns „beide Dichter in ihrer letzten Periode geführt haben", bezeichnet er S. 372 als „solche, welche nur das Genie ausnahmsweise für die Poesie wohnlich machen kann"; und bestreitet ihnen das Recht, für die gelten zu wollen, „in welchen sie von Natur heimisch ist und ihre Lebensluft findet". Er erklärt sich „den weitgehenden Realismus beider" zumeist daraus, „daß sie in der eigenen Nationallitteratur keine Vorbilder eines zur Klassizität durchgebildeten Kunststils vorfanden und sich gedrungen fühlten, gegen eine haltlose und weltferne Gefühlsdichtung zu opponieren". Daß die Deutschen diesen in Skandinavien und Rußland erklärlichen Irrweg als den allein noch richtigen mitgehen, ist nach ihm ein um so traurigeres Zeichen der Unselbständigkeit, als wir in Lessing, Schiller und Goethe drei mit der eigenen Vergangenheit verwachsene Meister besitzen, an denen wir noch lange nicht ausgelernt haben. Vor allem ermüdet Harnack nicht in der Empfehlung, an Goethe, den jungen nationalen Goethe anzuknüpfen, bei ihm das Verständnis für das Wesen von Kunst und Stil zu suchen. „Goethes Kunstanschauung in ihrer Bedeutung für die Gegenwart" ist denn auch der 13. Aufsatz überschrieben, der diese in die mit genialer Sicherheit vollzogene Vereinigung des Wahren und Schönen, des Individuellen und Typischen, des Persönlich-Freien und des Sittlichen setzt und noch einen unerschöpflichen Reichtum künstlerischer Weisheit in Goethes tiefster Erfassung zugleich der Natur, des Seelenlebens und der Bedingungen künstlerischen Schaffens geborgen zeigt." Auch die folgenden zwei Nummern: Raffael Mengs' Schriften und ihr Einfluß auf Lessing und Goethe" und „Zu Goethes Maximen und Reflexionen über die Kunst" streifen dieselben Fragen.

Ueberhaupt ist der größte Teil des Buches Goethe gewidmet oder steht doch mit ihm in Zusammenhang, ebensogut für eine gebildete allgemeinere Zuhörerschaft berechnete Aufsätze, wie mehr für Gelehrtenkreise bestimmte Behandlungen Goethescher Probleme. Wenn zu jenen die lehrreiche Charakteristik von „Goethes Tagebüchern" (Nr. 4) und der Vortrag „Ueber Goethes Verhältnis zu Shakespeare" (Nr. 16) und selbst die Nummern 5—7 über den „Faust" gehören, so werden anderseits auch wirkliche Förderungen der Goetheforschung geboten. In Nr. 8 „Ueber Goethes Pandora" wird diese gedankenschwere Dichtung mehr als bisher aus dem speziell dramatischen Gehalt, aus dem Zusammenwirken individueller Persönlichkeiten erklärt; Nr. 10 enthält eine feine Charakteristik des Verhältnisses zwischen Goethe und Wilhelm Humboldt, und Nr. 11 eine für die Kunstgeschichte überhaupt wie Goethes persönliche Kunstauffassung gleich lehrreiche Darstellung der Beziehungen zwischen „Goethe und Heinrich Meyer"; Nr. 20 „Ueber neue Goethesche Sprüche" verwendet von Rud. Steiner veröffentlichte Sprüche namentlich, um die eifrigen Kantstudien Goethes in den neunziger Jahren zu beleuchten und den Glauben „des sittlichen Menschen" Goethe an einen persönlichen

Gott mit einem neuen Zeugnisse zu belegen, und der 23. „Ueber Goethes Monadenlehre“ weist als die Quelle dieser Goetheschen Anschauung Schellings „System des transscendentalen Idealismus“ nach. In Nr. 18 werden „Goethes Beziehungen zu russischen Schriftstellern“ (Shukowski, Puschkin, Schewyrew) als Zeugen für den sittlichen und civilisatorischen Wert des Gedankens der „Weltlitteratur“ gewürdigt, und auch die Leben und Schaffen gleichmäßig umfassende geistvolle Parallele „Puschkin und Byron“ berührt Goethes Einfluß auf jenen, während sie den Einfluß des letzteren im wesentlichen auf die Lyrik und eine bestimmte Anzahl poetischer und komischer Erzählungen beschränkt. Auch dem Freund des Goetheschen Tasso wird in Nr. 27 die Charakteristik des bleibendsten Beitrages zur Tasso-Feier von 1895, Giosuè Carduccis Dichtung „Ferrara“ willkommen sein, die in lapidaren, der italienischen Sprache bis dahin fast fremden antiken Versen Tasso als Kämpfer für Geistesfreiheit feiert. Zu schöner gegenseitiger Ergänzung dienen Nr. 1 „Ueber klassische Dichtung“, und Nr. 22 „Klassiker und Romantiker“. Sucht jene das Wesen des Klassischen als die innere Gesundheit und Vollkommenheit, die in der gleichmäßig gesunden, normalen Entwicklung aller zum Schaffen eines Kunstwerkes erforderlichen Fähigkeiten begründet ist, zu erweisen und die Bezeichnung Klassiker auf Lessing, Goethe und Schiller einzuschränken, so tritt die zweite der verbreiteten Annahme enger Beziehungen zwischen Goethe und den Romantikern durch den Nachweis der Goethe stets bewußten inneren Wesensverschiedenheit entgegen. — Selbst der letzte größere Aufsatz, der noch zu erwähnen ist, Nr. 2, „Ueber Lyrik“, kann natürlich nicht an Goethe vorbeigehen; Harnack sucht in feinsinniger Betrachtung alle Lyrik in zwei große grundverschiedene Arten einzuordnen, eine symbolische oder metaphorische, hauptsächlich durch Stimmungszauber wirkende und eine rhetorische, durch eine unerklärliche Gewalt fortreißende, und schreibt dieser zweiten zur Erreichung der Erhabenheit geeigneteren Art, der er z. B. Goethes „Prometheus“ und „Grenzen der Menschheit“ zurechnet, das dauerndere Leben in der Weltlitteratur zu.

Man sieht, das inhaltreiche Buch bietet dem Litteraturfreunde, Litteraturhistoriker und Lehrer gleichmäßig mannigfachste Anregung.

9. Aus dem Goethejahr. Goethes Anschauung der Natur, die Grundlage seiner sittlichen und ästhetischen Anschauungen in Entwicklung und Wandlung von Oberl. Dr. Friedrich Braß. — Goethes Wirksamkeit im Sinne der Vertiefung und Fortbildung deutscher Charakterzüge von Oberl. Dr. Paul Lorentz. — Goethe und das klassische Altertum von Oberl. Paul Meyer. 8°. 40 u. 92 u. 11 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. 2,40 M.

Sämtlich von Mittelschullehrern herrührend und als Schulprogramm, Schulrede oder doch beim Unterricht aus Anlaß des 28. August 1898 entstanden, sind die hier vereinigten Aufsätze ein schöner Beweis für die eindringende und warmherzige Beschäftigung dieses Standes mit dem unter den drei größten Deutschen, der in Frieden zu seinem ganzen Volke gestanden, namentlich die ersten zwei, denn die dritte liest sich zwar gut und hat sich gewiß angenehm angehört, ist aber doch lediglich eine ihrem Zweck gewiß entsprechende schönrednerische Umschreibung der bekannten Thatsache, daß Goethes Kunst unter dem Einflusse des klassischen Altertums ausgereift ist. Für eine innerlichere Fassung des Themas sei auf S. 55—64 der zweiten Abhandlung verwiesen.

Viel tiefer geht Braß in seiner Programmabhandlung, die wirklich das innere Werden und ganze Wesen des Goetheschen Begriffs von der

Natur durch ein ziemlich zahlreiches Zeugenverhör aus seinen Schriften festzustellen sucht. Danach ist — negativ und alle Zeit — die Natur für Goethe nicht, wie für unsre atomistisch-materialistische Weltanschauung — ein auf Ursache und Wirkung beruhender großer Mechanismus, im besonderen aber und positiv gelten für die Zeit bis 1876 (S. 1—8) im wesentlichen die beiden Sätze: 1. „Die Natur steht geheimnisvoll und unerforschlich hinter den Dingen, die wir die Außenwelt nennen, nur ihre Kinder gewahren wir, nicht die Mutter, oder wie es im zweiten Teil des Faust heißt ‚die Mütter'." 2. „Ihr Sinn ist Geburt und Grab in gleicher Weise, Leben und Sterben, der Tod ist ihr ‚Kunstmittel', neues Leben zu schaffen, sie schafft nur eng Begrenztes, Individuelles, sie freut sich an den Individuen, aber sie hat kein Interesse daran, sie zu erhalten. In ihrer völligen Unerforschlichkeit ist sie dem Menschen eben deswegen unheimlich, weil dies Spiel mit individuellem Leben ein völlig zweckloses zu sein scheint." Die italienische Reise brachte den Fortschritt, daß Goethe in der Natur „eine unabsehbare, durch den Begriff der Entwicklung doch einheitlich zusammengehaltene Reihe von Konsequenzen sah, eine analytische, den Gehalt einer typischen Urform in alle Einzelformen auflösende Entwicklung, das Wirkende" (S. 8—15. Erst nach Schillers Tode nahm er die diesem erst bestrittene Idee in den Begriff auf; so wurde ihm jetzt die Natur „in erster Linie etwas Dynamisches, Geistiges, dessen Hauptwirkung darin besteht, in der mannigfachsten Weise Vorstellungen in uns zu erzeugen, die doch alle in gleicher Weise Naturphänomene sind", und der Begriff der bloßen Entwicklung wird jetzt zu dem der Steigerung erhöht. Doch Braß begnügt sich nicht mit der Feststellung der Goetheschen Vorstellung von der Natur, sondern will diese auch als die Grundlage seiner sittlichen und ästhetischen Anschauungen erweisen. Gewiß wären diese höchst lesenswerten Ausführungen auch annehmbar in dem Sinne, daß die drei Anschauungen unter gegenseitiger Beeinflussung bei ihren Wandlungen nach zeitweiligem Auseinandergehen immer wieder in Einklang kommen. Braß aber faßt die Grundlage gar zeitlich voranliegend und überspannt damit den Bogen. Schon die kühne Behauptung am Eingange des II. Abschnittes, es sei „ein gewöhnlicher Irrtum, daß die Hauptresultate der italienischen Reise Goethes in dem Gewinne und der Bereicherung seiner künstlerischen Anschauungen lägen, die Entdeckung des Gesetzes der Metamorphose der Pflanzen sei ganz ohne Frage schon deshalb das wichtigste Resultat, weil von dieser veränderten Auffassung der Natur seine künstlerischen Forderungen abhängen", setzt einmal als Grund, was erst zu beweisen wäre, und hat Goethes eigne Worte an Karl August (25. Jan. 1788) gegen sich: „Die Hauptabsicht meiner Reise war, mich von den physisch-moralischen Uebeln zu heilen, die mich in Deutschland quälten, und den heißen Durst nach wahrer Kunst zu stillen." Zeitlich ist das Verhältnis vielmehr umgekehrt: auf geistig-sittlichem, auf poetischem Gebiete kannte Goethe den Gedanken der Entwicklung und zwar den zur Steigerung schon längst, wenigstens seit Straßburg und Herder. In der Iphigenie I, 3, auch der ersten prosaischen von 1779, steht schon der Gedanke: „Ein Haus erzeugt nicht gleich den Halbgott noch das Ungeheuer; eine Reihe von Edlen oder Bösen bringt zuletzt die Freude oder das Entsetzen der Welt hervor." Lediglich die oben vorgeschlagene Auffassung des Verhältnisses behebt auch die mancherlei Widersprüche, ganzen und halben Unwahrheiten, zu denen die Ueberspannung des Bogens verführt hat, so wenn Goethes sittlichen Maximen der ersten Periode (bis 1786) jeder Altruis-

mus fern liegen soll (S. 8); als ob nicht so gut wie Iphigenie, die „Harzreise“, „Das Göttliche“, „Ilmenau“ und die Wohlthaten an Kraft und Peter im Baumgarten schon vorherfielen! Oder wenn den Charakteren der Goetheschen Dichtungen Gewalt angethan wird, weil erst die nach 1794 „wachsende“, zu sittlicher Bewährung „fortschreitende“ sein dürfen.

Lorentz zerlegt seine sehr eingehende und auf eine reiche einschlägige Litteratur gegründete Zusammenstellung alles dessen, worin Goethe ein Verehrer und Fortbilder des deutschen Wesens ist, in drei Teile: 1) Goethes Verhältnis zur deutschen Vergangenheit und zum öffentlichen Leben seiner Zeit, 2) deutsche Charakterzüge in Goethes Leben, Denken und Dichten, 3) Welt- und Lebensauffassung, und gestaltet seine Ausführungen dadurch besonders wirkungsvoll, daß die einzelnen Züge des Goetheschen Bildes durch älteste und neuste geschichtliche Thatsachen und oft geradezu verblüffend ähnliche Aeußerungen und Handlungsweisen Luthers und Bismarcks beleuchtet werden. Der prächtige Aufsatz, der, auf gediegener Grundlage ruhend, doch in weiteren als Fachkreisen mit so vielen Vorurteilen gegen Goethe aufräumen könnte, verdient die allgemeinste Beachtung, namentlich auch der Theologen, die deshalb gar nicht alles unterschreiben sollen, was z. B. über Goethe als den Vollender des Reformationswerkes über Luther hinaus gesagt wird.

II. Besondere Geschichte einzelner Dichtungsarten.

1. Materialien zur Geschichte des deutschen Volksliedes. Aus Universitätsvorlesungen von Rudolf Hildebrand. 1. Teil. Das ältere Volkslied. Herausg. von G. Berlit. VIII u. 239 S. (Ergänzungsheft [fünftes] zum 14. Jahrgange der Zeitschrift für den deutschen Unterricht.) Leipzig 1900, B. G. Teubner. 4 M.

Von den zwei Vorlesungen, die Rudolf Hildebrand während seiner reichlich zwanzigjährigen Lehrthätigkeit an der Leipziger Universität je sechsmal vor einem stetig steigenden Zuhörerkreise gehalten hat, „Ueber das werdende Interesse am Volksliede und dessen weitere Wirkung für unsere Litteratur“ und „Das ältere Volkslied in seiner litterar- und kulturgeschichtlichen Bedeutung“, erscheint hier zunächst die zweite. Zu Grunde liegt das freilich nur selten, wie in der Einleitung, fortlaufende Darstellung, meist nur Materialsammlungen enthaltende Heft für die Vorlesung; außerdem Notizen und Text enthaltende Kollektaneen, Hörernachschriften, hie und da auch anderweit gedruckt vorliegende Ausführungen Hildebrands über in den Heften nur angedeutete Punkte. Natürlich hat der Herausgeber so kein kunstvolles Ganzes, keine geschlossene Darstellung der ganzen Geschichte des Volkslieds schaffen können, und doch hat er mehr gegeben, als er Wort haben will in der bescheidenen Meinung, daß erst die Kenntnis von Hildebrands Persönlichkeit diesen Blättern rechten Sinn und Kraft verleihen werde. Denn mag immer für den Hörer ein besonderer Reiz darin liegen, wenn er sich durch die Erinnerungen an des Unvergeßlichen Gebärden, Pausen, Sprünge, Modulationen das gedruckte Wort noch mehr zu beleben vermag, so ist das doch nur eine subjektive Steigerung des Eindrucks. Objektiv haben wir hier den Meister in seiner ganzen Feinfühligkeit und Wahrhaftigkeit, seinem tiefernsten und doch immer liebenswürdigen

Gemüt und seinem das Aelteste und Jüngste, Fernste und Nächste umspannenden Interesse, der staunenerregenden Belesenheit und dem immer gleich regen und bejahenden Gegenwartssinn, in der ganzen nicht systematisch geschlossenen, dafür aber liebeweckenden, zu selbständiger Beschäftigung anregenden Methode. Wer die Einleitung über Kunstlied und Volkslied (1), die Abschnitte: Neuere Lieder, die in alte Zeit zurückreichen (2), Die Bedeutung des Liedes im alten Leben (3), Kranzsingen (5), Streit zwischen Sommer und Winter (6), die Rose im Volkslied (8), Altepisches (13) andächtig liest, der wird nicht nur das Verständnis für das Wesen und echt geschichtliche Betrachtung der Volkslieder gewinnen, um die weniger gefüllten Fächer aus den als Ersatz nachgewiesenen Fundstätten zu füllen, sondern auch die nach Hildebrand für das Volkslied „ja mit zu den Werkzeugen wissenschaftlicher Arbeit gehörende ethische Wärme" in sich überströmen fühlen, die allein in diesen zartesten und wahrsten Stimmen des Volkes Gottes Stimme erlauschen und nicht in aufdringlichem Pathos, sondern sinnigem Mitempfinden andern künden lehrt. Oder wer im 14. Abschnitte „Historische Volkslieder" die Zeichnung des Hintergrundes verfolgt, über dem sich das Gedicht „Herzog Friedrich" erhebt, der kennt die mustergültigste Anweisung, alte Stoffe und Weisen zu neuem leibhaftigem Leben erstehen zu lassen. Mit Recht sieht daher der Herausgeber Hildebrand in diesen Vorlesungen an derselben Arbeit, der sein Buch „Vom deutschen Sprachunterrichte" galt, durch bessere, geistigere Behandlung der Muttersprache das deutsche Wesen fördern, das neue Deutschland „von innen heraus auferbauen zu helfen". Gewiß, als „ein Lehrer der Lehrer" weist Hildebrand in dieser schönen nachgelassenen Gabe, für deren pietätvolle Zusammenstellung dem Herausgeber der wärmste Dank gebührt, den Weg, auf welchem an den Bildungsstätten der Nation, in Anfängen schon auf Volksschulen, aus der Kenntnis und Behandlung des Volksliedes der Sinn für das geweckt werden kann, was alle Stände verbindet, die eigene heimische deutsche Art und Sitte, schlichte Fröhlichkeit und unverzärtelte Sittlichkeit.

Der Inhalt des Buches zerfällt in 4 einleitende Abschnitte, deren oben noch nicht erwähnter eine von Berlit mannigfach ergänzte Uebersicht über die Litteratur und Ueberlieferung des Volkslieds enthält, und in 11 „Proben des älteren Volkslieds" überschriebene, von denen die noch nicht erwähnten Abschnitte 7, 9—12 und 15 die Ueberschriften tragen: Das Mädchen und die Hasel, Martinslieder, Schlemmer- und Zecherlieder, Fastnachtlieder, Landsknechtlieder, Kinderlieder. Dann folgen noch sehr dankenswerte Beilagen: vier ungedruckte Aphorismen aus den von Hildebrand geführten „Gedankenheften", die verwandte Fragen betreffen, und drei Werken über Volkslieder geltende Besprechungen aus Hildebrands Feder, die seine der Behandlung des Volksliedes gesteckten Ziele auch in der Theorie erkennen lassen. Ein Sach- und Namenregister ermöglicht endlich auch ein bequemes gelegentliches Nachschlagen.

Zwei Fragen, die mir beim Lesen aufgestoßen sind und auf die ich von Hildebrands ganzer Art hier eine Antwort gesucht hätte, will ich doch nicht zurückhalten: Hat er beim Kapitel „Kranzsingen" wirklich die Sitte, den Brautkranz auszutanzen, und beim Begraben unter Rosen den Schluß des Faust gar nicht erwähnt?

III. Dichterleben.

1. Dr. S. M. Prem, Goethe. 3. Aufl. Mit 116 Abbild. u. 4 Kunstblättern. gr. 8⁰. 547 S. Leipzig 1900, E. Wartigs Verl. 5 M., geb. 6 M.

Das Lob, welches schon mein Vorgänger der 2. Auflage gespendet hat, daß diese für weitere Kreise bestimmte Goethebiographie auf voller Vertrautheit mit den Ergebnissen auch der neusten Forschung beruht, kann auch der neuen Auflage nachgerühmt werden. Der Verfasser hat unsre Kenntnisse von Goethes Lebensgeschichte namentlich seit 1814 in mancher Einzelheit gefördert und vermehrt; aber er selbst giebt mit den Worten, daß es ihm nur „um die geschichtliche Darstellung seines Lebenslaufes“ zu thun sei, auch die Beschränkung an, innerhalb deren das fleißige Buch trotz seiner Vermehrung und völligen Umarbeitung allein Belehrung bringen kann. Mit Nutzen werden es alle diejenigen zur Hand nehmen, die über die äußeren Umstände in Goethes Leben, wo und wie er daheim und unterwegs gewohnt und gehaust, über die Orte und Menschen alle, zu denen er ein intimeres Verhältnis unterhalten oder durch Zufall Berührung gehabt hat, über die örtlichen, zeitlichen und persönlichen Beziehungen, unter denen seine Dichtungen entstanden sind, Nachweise und Angaben suchen. Ein ausführliches Register der Orts- und Personennamen sowie der Werke erleichtert die Befragung des Buches hierüber, 35 Seiten klein gedruckter Anmerkungen weisen reiche Litteratur zur Begründung der eigenen Auffassungen und zur Einführung in strittige Fragen nach, und der im ganzen durchaus annehmbare Bildschmuck bietet viel zur äußeren Illustrierung des Goetheschen Lebens, namentlich viele Goethestätten.

Dagegen sucht man vergebens das, was man heute von einer Biographie, nach so mancher trefflichen Vorgängerin auch von einer Goethe-Biographie verlangt: eine Darstellung der Entwicklung des Innenlebens Goethes, eine Darstellung seines Denkens und Dichtens, seines sittlichen und künstlerischen Werdens. Ueberhaupt vermißt man die rechte Methode geistesgeschichtlicher Darstellung: anstatt daß die äußeren Vorgänge, die unter ihrer Einwirkung entwickelte Lebensanschauung, die die letztere auf Grund jener ausgestaltenden Werke säuberlich getrennt gehalten würden, gehen nicht nur diese Gebiete bunt durcheinander, sondern mitten drein sind auch noch Mutmaßungen, Urteile, kritische Bemerkungen gemischt, oder wenn einmal ein Anlauf zur Zusammenfassung Goethescher Ideen auf einem Gebiete genommen wird, werden Anschauungen verschiedener Zeiten durcheinandergewürfelt; kurz, selten kommt man zu einem klaren Bilde einer Lebens- oder Schaffensepoche, zur reinen ästhetischen Würdigung einer Dichtung. Man vgl., wie S. 169 die Darstellung des Uebertritts an den Weimarischen Hof mit Notizen über den Faust, seine Geschichte und die Auffindung des Urfaust eingeleitet wird; ehe der neue Aufenthalt selbst dargestellt wird, kommt also etwas von dem Drum und Dran, von der Beschäftigung mit den gleichen Stoffen wie in Frankfurt zur Erörterung! Oder was ist das für eine ästhetisch-litterarhistorische Auffassung, wenn eine — im wesentlichen doch nur eingebildete, weil nicht auf ihre persönlich charakterisierende Abtönung gewürdigte Buntheit der Sprache des Götz also behauptet wird: „Sie setzt sich hauptsächlich aus dem Dialekte, den Sprüchen der Bibel, der Chronik des Götz und stellenweise aus shakespeareschen Ausdrücken zusammen. Es zieht daher (?!) ein ganz eigenartiger Hauch durch das Drama . . . Zahlreiche Fremdwörter, die Goethe erst in

der Bühnenbearbeitung beschränkte (?! vielmehr schon 1787 in den „Werken"), und eine geradezu barbarische Schreibung gehören zum Gewande seines Jugendstückes." Als ob er dazu eine andere Schreibung beliebt hätte, als damals in allen — Briefen und Schriften! Auch die Abtönung der Sprache ist öfter nicht — Goethisch genug; es sei nur S. 75 die Kennzeichnung einiger Verse des Sesenheimer Liederbuches als „von Verliebten gerne gebrauchter Cotillonverse" erwähnt, oder S. 91 das „angesungene Hoffräulein", S. 55 die „eingeschmissenen" Fenster, S. 100 die mißverständliche Fügung: „am 9. Juni 1772 lernen sie Goethe kennen, der seine Nichten und Lotte im Wagen dahin gebracht hatte"; S. 131 der in der Welt „herumabenteuernde" Beaumarchais, S. 299 die „durchgebrannte" Philine und S. 244 die Charakterisierung, daß Klärchen „den armen sentimentalen Brackenburg nur so als Füllsel leerer Stunden und als Laufburschen betrachte". Die letzte Stelle bildet schon den Uebergang zu denen, die sachlich anfechtbare Auffassungen enthalten und von denen nur einige erwähnt sein mögen: S. 69 die Annahme, daß Herder sein Gedicht „Die Blüte" erst nach Goethes „Heideröslein" als „Verbesserung" gedichtet habe, S. 95 die billige Wendung, Goethes eigenhändige Eintragung in die Matrikel des Reichskammergerichtes sei „so ziemlich seine ganze amtliche Thätigkeit gewesen", S. 143 die Willkür, Herdern „gleich Spinoza" die Annahme eines unpersönlichen Gottes zuzuschreiben, oder ihm S. 148 alle Sinnlichkeit abzusprechen. Vollends auch die ästhetischen Würdigungen sind unzureichend, ob nun die „Geschwister" ein „hübscher" Einakter, ein Gegenstück zur Stella mit verkehrten Rollen heißt oder „Der Fischer" eine Darstellung des dämonischen Einflusses des Elements auf den „einfältigen Fischer", oder Auerbachsche Dorfgestalten Nachahmungen — Mignons! Oder kann der Duft des Nachtliedes „Ueber allen Wipfeln" — papierner eingepreßt werden als mit der Auslegung (S. 207): „In voller Einfalt teilt der Dichter ein persönliches Erlebnis mit; während dies geschieht, stellt er die Wechselwirkung mit dem — Leser her."?!

2. **Rich. Weltrich**, Friedrich Schiller. Geschichte seines Lebens und Charakteristik seiner Werke. Unter kritischem Nachweis der biographischen Quellen. I. Bd. Mit dem Bildnis der Danneckerschen Schillerbüste. gr. 8⁰. XII u. 900 S. Stuttgart 1899, J. G. Cottasche Buchh. Nachf. 10 M.

Zu zwei angefangenen wertvollen Darstellungen des Lebens und Schaffens Schillers, der mehr schöngeistigen des Dramaturgen Brahm und der mit sicherer und umsichtiger Methode vor allem dem litterarischen Werden Schillers nachgehenden J. Minors, gesellt sich hier von einer dritten der drei innerhalb fünfzehn Jahren erschienene Lieferungen umfassende 1. Band, der des Dichters Leben bis zur Flucht nach Mannheim bewältigt. Es ist ein groß angelegtes, mit dem schwersten Rüstzeug der Gelehrsamkeit ausgestattetes Unternehmen, das im Gegensatz zu Minors mehr litterargeschichtlich vergleichender Methode und als wertvolle Ergänzung dazu mehr dem Leben des Dichters und dessen Einflusse auf die Werke nachgeht und sich dabei einer eingehenden Kritik aller biographischen Quellen wie ihrer bisherigen biographischen Verwendung unterzieht. Daher nicht nur zahlreiche Anmerkungen unter dem Texte, sondern auch ein Anhang von anderthalbhundert Seiten, 723—874, mit Nachweisen und Nachträgen und die Vorherrschaft des kritisch erörternden Tones auch im fortlaufenden Texte, S. 1—722.

Leicht genießbar, eine wirkliche Darstellung von künstlerisch klarer Ausgestaltung ist es also nicht, dafür aber bisher einzig dastehend in der umfassenden und durchdringenden Bewältigung alles zum Leben Schillers bisher gesammelten und gelieferten Stoffes, nicht minder in der Zeichnung großer bis ins einzelne durchgearbeiteter Bilder des kulturgeschichtlichen Hintergrundes, aus dem das Leben und Schaffen Schillers herauswächst. Denn da wird z. B. Schillers Stammesart auf Grund einer nicht weniger als 20 Seiten umfassenden, dem Nachweise der Identität von Schwaben und Alemannen geltenden ethographischen Betrachtung charakterisiert; der eingehendsten allseitigen Würdigung der Karlsschule geht die Geschichte eines halben Jahrhunderts württembergischen Herzogsregiments, der Behandlung der „Anthologie" ein Zustandsbild von der Geschmacksbildung in Württemberg überhaupt voraus, und das Verständnis für Schillers Flucht wird durch einen Rückblick auf württembergische Pflege der Kunst überhaupt und des Dramas im besondern und auf die Enge alten Stuttgarter Lebens vertieft. Auch die Werke finden eingehende, ja nach der stofflichen Grundlage und dem Ideengehalte erschöpfende Behandlung, selbst reichliche Winke für das Einzelverständnis fehlen nicht. Ob sich die ästhetisch-künstlerische Würdigung auf gleicher Höhe halten wird, darüber kann man infolge der sehr günstigen Beurteilung manches Jugendgedichtes vielleicht zweifeln, doch kaum schon endgültig urteilen, da die eigentlich technisch-künstlerische Betrachtung selbst der „Räuber" zu den Dingen zu gehören scheint, die für einen anderen Zusammenhang aufgespart werden. Als äußeres Zeichen für die Reichhaltigkeit des Inhalts sei nur erwähnt, daß das Register zu dem einen Bande 26 Seiten in kleinem Druck umfaßt.

Doch Weltrich will mehr sein als reichhaltig und erschöpfend. Zunächst durchaus gerecht, und er ist es ebenso dadurch, daß er alle Verdienste um die Erkenntnis Schillers denen, die sie erworben, auch zuweist, als dadurch, daß er allen Quellen und Urteilen gegenüber nur einen wirklich sachlichen Maßstab gelten läßt. Ich führe nur zwei Beispiele an: Gegenüber den mäßigend abtönenden Darstellungen des Verhältnisses zu Laura-Vischerin namentlich aus dem Schillerschen Kreise wird das offenere Zeugnis einiger Briefstellen und der Laura-Oden zur Geltung gebracht, und umgekehrt: gegenüber dem gegen die Einführung einer Räuberbande in das Drama gerichteten Tadel wird die Thatsächlichkeit solcher Zustände zur Zeit des siebenjährigen Krieges erwiesen. Ja, der Verfasser ringt um den höchsten Preis: bestrebt, alles Detail aus der Umwelt zum Verständnis des Dichters zusammenzutragen, bleibt er sich bewußt, daß das Genie, dessen Aeußerungen er mit der größten Liebe nachgeht, in seiner Totalität damit nimmer zu packen ist. Kein in allem Unwesentlichen und Zufälligen photographisch äußerliches Bild will er geben, sondern prüfend und ahnend versuchen, „das Ideal des Mannes zu konstruieren, aufzuzeigen, was zustande zu bringen ihm ursprünglich gegeben war, was an vollbrachter Leistung seiner inneren Welt rein entspricht, was davon hinter dieser zurückblieb, sei es durch die Schuld der Zeit oder des eigenen Lebens".

Möchte das Werk nur fortan rüstiger fortschreiten als in seinen ersten fünfzehn Jahren; denn erst näher dem Ende wird sich deutlicher die Erreichung des gesteckten Zieles verfolgen lassen, und erst vollendet wird es ganz das sein, was es zu werden die Anlage hat: eine uner-

schöpfliche Rüstkammer zur Verteidigung unseres von der Modeströmung gern verkleinerten größten Dramatikers.

3. Dr. **Ernst Müller**, Regesten zu Friedrich Schillers Leben und Werken. Mit einem kurzen Ueberblick über die gleichzeitige Litteratur in tabellarischer Anordnung. Ein Handbuch für Gelehrte, Lehrer, Litteratur-Kenner und Liebhaber. gr. 8⁰. VIII u. 178 S. Leipzig 1900, R. Voigtländer. 4 M., geb. 4,60 M.

Das Buch ist der von dem verdienten Schillerbiographen Wychgram angeregte erste größere Versuch, die in der Weltgeschichte längst übliche Art der Regesten auf das Gebiet der Litteratur zu übertragen, um neben jeder Biographie einen augenblicklichen Ueberblick über alles chronologisch Zusammengehörige zu ermöglichen, seien es nun Lebensdaten, Briefe und Schriften oder gleichzeitige litterarische Erscheinungen und Ereignisse. Die letzten sind sachgemäß unter den Strich verwiesen und mit weiser Mäßigung gewählt. Von den Schiller selbst betreffenden Angaben sind die Nachrichten über das Leben in einer zweiten Rubrik, die Nachweise von Briefen und anderen schriftlichen Aufzeichnungen, Ausarbeitungen, Plänen und Schriften in einer dritten eingetragen, und zwar so, daß genau Datierbares in einer ersten Rubrik das bestimmte Datum zur Linken hat, nur ungefähr und relativ Datierbares zwischen die fest bestimmbaren Angaben aus der vorhergehenden und nachfolgenden Zeit gerückt ist. Auch ist hier naturgemäß Vollständigkeit erstrebt und, soviel ich sehe, auch nahezu erreicht. Nur unter dem Mai 1781 ist z. B. ein Ausflug des Dichters mit der Schwester nach Lorch und unterm 18. der Kauf eines Apotheker-Almanachs übersehen. Sorgfältig ist auch, wo Datierungen und Beziehungen nicht feststehen, dies durch ein Fragezeichen kenntlich gemacht.

So kann das entsagungsvolle Buch zur raschesten Orientierung über Schillers Leben und Werke wie als Grundlage zu wissenschaftlicher Beschäftigung damit durchaus empfohlen werden. In möglichst objektiver Weise, oft mit ein paar dem Dichter selbst entnommenen Stichworten, läßt es dessen Leben und Schaffen in genauem Ueberblick Jahr für Jahr, Monat für Monat, ja häufig Tag für Tag an dem Benutzer vorüberziehen und giebt ihm gleichzeitig in dem unter dem Strich gezeichneten Zustande der gleichzeitigen Litteratur den allgemeinen Hintergrund.

4. **Albert Köster**, Gottfried Keller. Sieben Vorlesungen. 8⁰. 142 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 3 M.

Die Ergebnisse der biographisch-litterarischen Beschäftigung mit dem originellen Züricher in die knappe Form von sieben abgerundeten Vorträgen zusammengezogen, nichts mehr will das liebenswürdige Buch A. Kösters sein, und nichts weniger als eine wahrhaft genußreiche Lösung dieser Aufgabe ist es auch. Denn trotz der chronologischen Betrachtung ist der breiteste Raum doch der ästhetischen Würdigung der Werke gewidmet, indem die Bemerkungen über das äußere Leben nur wie ein anspruchsloser, doch stimmungsvoller Rahmen gehalten sind, in den die Entwicklung des Schaffens Kellers, wie er aus subjektivem lyrischem Drang zu immer objektiverer epischer Gestaltung vorschreitet, mit klaren kräftigen Strichen eingezeichnet ist. Dabei wird vom Anfang bis zum Ende des Dichters eigene Forderung erfüllt, wonach eine Dichtung, wenn die Ursachen ihrer Wirkung aufgezeigt werden sollen, aus der Seele des Poeten herausgesponnen werden muß, und bei

aller Freihaltung von litterar-historischem Kleinkram ist das Ganze eine bestätigende Nachprüfung zu des Dichters Versicherung und Gelöbnis vom 26. April 1850 geworden: „Ich habe noch nie etwas produziert, was nicht Anstoß aus meinem äußeren oder inneren Leben dazu empfangen hat und werde es auch ferner so machen." Dabei ist der Verfasser bei aller Liebe zu seinem „genialsten Humoristen des Jahrhunderts" objektiv genug, die Schranken seines Könnens festzustellen, das Steckenbleiben in der engen Schweizerart, aus welcher er sich niemals zum allgemeinen deutschen Dichter auswuchs, sondern höchstens einmal fabelnd in bunte Weltenfernen ausbog.

Nach Erledigung der Jugend- und Münchner Malerjahre im 1. Vortrage behandelt schon der 2. den Lyriker Keller. Auf dem Hintergrunde des amt-, ja lange ziellosen Schlenderlebens des zweiten Züricher Aufenthaltes von 1842—48 werden hier im Anschluß an die erste Gedichtsammlung von 1846, die nicht viel späteren (1851) „Neueren Gedichte" und die „Alten Weisen" alle hervorstechenden Eigenschaften der Gedichte Kellers bloßgelegt: die Heinischen Manieren und Lenauschen Schwermutstöne und den Romantikern abgelauschten Naturstimmungen des Anfängers, die behagliche Breite des Malers in der zahlreichsten Art, den Naturbildern, der kernhafte Schweizer-Patriotismus, der den in den vierziger Jahren durch die Herwegh und Freiligrath „aus einem vagen Freischärler zum bewußten und besonnenen Manne herangebildeten" Dichter noch manches vaterländische Lied anstimmen ließ, als sonst der Lyriker in ihm lange schon schwieg, die Sangbarkeit, die seine Lieder seinem feinen Musikverständnis und der Liebe zur Volksweise verdanken, das innige Mitempfinden mit den Kindern und den Armen und Niedrigen des Volkes und der immermehr durchbrechende novellistische Zug. Der 3. Vortrag, die Heidelberger Studienjahre und die ersten Berliner Jahre des Züricher Staatsstipendiaten umfassend, ergänzt diese Charakteristik des Lyrikers durch die Betrachtung seiner religiösen Wandlungen. Wurde Keller aus einem frühreifen Gegner alles kirchlichen Formelwesens und Glaubenszwanges in Heidelberg in heißem durch tiefe Gedichte bezeugtem Ringen unter dem Einflusse Ludwig Feuerbachs so sehr zum Atheisten, daß die gleichzeitigen „Neuen Gedichte" zum Unterschiede von den älteren Sammlungen den Gedanken der Unsterblichkeit geradezu verneinen, so kam er denn auch erst nach der Berliner Zeit wieder zu maßvolleren Anschauungen, wenn auch nie wieder zu positivem Glauben und formuliertem Bekenntnisse. In Berlin ging Keller infolge Scheiterns dramatischer Pläne endlich die Erkenntnis für seinen wahren Beruf auf, die Novellistik, und indem sich ihm in der ihm anfangs gründlich verhaßten Stadt sein Charakter völlig ausprägte, „die trotzige Unabhängigkeit als feste Grundlage, die Herzensgüte in rauher Schale als tiefster Kern", gewann er sich zugleich als den schönsten Schmuck des Mannes und seiner Kunst den Humor. Die erste Schöpfung Kellers auf seinem eigensten Gebiet war „Der Grüne Heinrich", dessen thatsächliche Grundlage schon vorher öfter gestreift, dessen durch die Unfertigkeit im Technischen für den Verfasser noch oft harte äußere Geschichte noch im 3., dessen Vorbilder, Gehalt, Kunst und zweifache Bearbeitung im 4. Vortrage besprochen werden. Trotz der vielen künstlerisch feinen Verbesserungen in Einzelheiten giebt Köster mit Recht der ersten Berliner Bearbeitung, oder doch ihrem tragischen Ausgange und ihrer Er-Form den Vorzug vor der zweiten aus den achtziger Jahren mit ihrem ver-

söhnlichen Schlusse und in der zahllose Unwahrscheinlichkeiten verschuldenden Ich-Form. Lernen wir dabei den „Grünen Heinrich“ als eine lange mühevolle Befreiung des Dichters von einer recht im Zickzack verlaufenen Vergangenheit werten, so verfolgen wir im 5. Vortrage an dem ebenfalls noch in Berlin entstandenen 1. Teile der „Leute von Seldwyla“ den Aufstieg Kellers zu einer Kunst, die bei der allgemeinen Wendung von der Romantik zum Realismus vielmehr eine selbständige Zusammenfassung und Durchdringung beider bedeutete. Trefflich ist der Nachweis des Fortschritts unter den Stücken der Sammlung. Auf „Spiegel das Kätzchen“, den letzten Tribut an die Romantik, folgen in „Pankraz dem Schmoller“ (d. i. Keller) und „Frau Regel Amrain und ihr Jüngster“ (d. i. Kellers Muhme Scheuchzer) zwei noch aufdringlich lehrhafte Novellen, deren Verfasser aber an Lebenserfahrung die romantischen Muster schon weit hinter sich läßt; in den „Gerechten Kammachern“ schlägt er ihr am beliebten Vorwurfe von den drei in ein Mädchen verliebten Gesellen gar schon recht hämisch ein Schnippchen, und „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ ist das auch im Schlusse unanfechtbare Meisterstück einer Novelle. Er hat jetzt wirklich die Kunst „für stillere und feinere Leute gefunden, die auf keinen großen Eklat sehen, und ist der bewußte Epiker nicht bloß in seiner malerisch behaglichen Ausführlichkeit, sondern bis auf die Kunst, die Erscheinungen selber wirken, die Handelnden bis in Besitztum, Haltung und Hausrat sich selbst charakterisiern zu lassen. — Die im 6. Vortrage besprochenen Dichtungen, die „Legenden“, der 2. Teil der „Leute von Seldwyla“ und die „Züricher Novellen“ atmen die ganze Lebensheiterkeit, die der nach Zürich Zurückgekehrte in einer künstlerisch angeregten Gesellschaft, und die ganze Freude an dem freien und doch wohl geordneten Staatswesen, die der von 1861 bis 1876 als Staatsschreiber Bestallte an des Vaterlandes Gegenwart und Vergangenheit empfand. Mit goldigem, nie bitterm Humor freut er sich in den Legenden, interesselosem Fabulieren entsprungenen Umdichtungen steifer, äußerlich wundergläubiger Legenden von Theobul Kosegarten, an allem gesund Natürlichen. Im 2. Teile der Seldwyla-Geschichten dagegen schreitet er zu ernsterer Behandlung sittlicher Probleme fort und nimmt gar einen Anlauf zur kulturgeschichtlichen Novelle und zum großen Zeitroman. Es war noch der Staatsschreiber, der mit seinem, durch die Lektüre von Chroniken und ähnlichen Quellen genährtem geschichtlichem Sinne die liebenswürdige Sammlung der „Züricher Novellen“ schrieb. Von den neuen Dichtungen der letzten vierzehn Jahre nach der Amtsniederlegung (7. Vortrag) sieht Köster im „Sinngedicht“, der geistvollen Erörterung der Frage, wer in der Ehe der Wählende ist, zwar nicht das bezeichnendste Werk für Keller, aber das seines reifsten Könnens, ja geradezu den kunstvollsten Novellencyklus der Weltlitteratur; dagegen wird die Schwäche des letzten großen Werkes, des Zeitromanes „Martin Salander“ bedingungslos eingeräumt; fehlt doch der beabsichtigte 2. Teil und im fertigen 1. fast ganz der alte goldige Humor. —

Köster will durch sein Büchlein „nur um die Schöpfungen des Dichters alle Freunde enger vereinen und neue ihm gewinnen“. Für die im 5. und 6. Vortrage behandelten Dichtungen können wir diesem Streben nirgends dringender Erfolg wünschen, als bei den Lehrern der höheren Schulen, die ihre Schüler gern auch auf die wenigen wertvollen neueren Werke hinweisen und über die Anschaffungen für die Schülerbüchereien entscheiden.

5. **Adolf Frey**, Conrad Ferdinand Meyer. Sein Leben und seine Werke. gr. 8°. VI u. 384 S. Stuttgart 1900, J. G. Cottasche Buchh. Nachf. 6 M.

Der Verfasser der liebenswürdigen „Erinnerungen an Gottfried Keller" hat hier ein ungleich mächtigeres Denkmal seinem zweiten großen Stadtgenossen kaum anderthalb Jahre nach dem Tode errichtet. Nicht ein Buch ist es über des Dichters Bücher, vielmehr ist von dessen Schriften nur insoweit die Rede, als ihre Entstehung und Aufnahme, ihre litterarischen Quellen oder ihr Zusammenhang mit des Dichters Persönlichkeit zu verfolgen ist oder unveröffentlichte Gedichte oder ältere Fassungen beigebracht werden können. Die Hauptsache ist eine gesättigte Darstellung des Lebens, der realen Welt und des Besonderen an des Dichters Art und Schicksal. Diese aber wird gegeben zwar nicht ohne Berücksichtigung aller fremden Forschung, die vielmehr nebst vielen anderen litterarischen Nachweisen auf S. 349—384 in einem „Anhange" zusammengetragen ist; überwiegend giebt sie der Verfasser, ein dreißig Jahre jüngerer Freund, den Meyer selbst damit beauftragt hat, nach eigener Beobachtung und der Mitteilung aus dem Nachlaß des Dichters und von seiten der Verwandten, besonders der Schwester, an die der Dichter ihn gewiesen, da „sie allein Bescheid noch wisse von allen Augenblicken seines Lebens". Die Liebe der Schwester Betsy, die dem Bruder fast zwei Drittel seines Lebens „alles, was mir bleibt, meine ganze Habe in der Liebe" und noch in seiner Ehe seine litterarische Beraterin und Helferin gewesen, und die Verehrung des sachkundigen Freundes haben so ein ebenso liebevolles als wahrheitsgetreues Lebensbild geschaffen, das nicht nur den Freund des strengen Künstlers und frommen, reinen und edlen Menschen Meyer erwärmen, sondern auch dem Forscher eine dauernde Grundlage bleiben wird.

Der Verfasser hat den reichen Stoff auf drei Bücher verteilt, deren erstes (S. 1—154) die Jugend und Studienfahrten (1825—1861) enthält, das zweite (S. 155—254) die Jahre des Schaffens an der Seite der Schwester (1861—1875) und das dritte (S. 255—348) die Zeit von der Begründung des eigenen Herdes bis zum unglücklichen Ende (1875 bis 1898). Hier sei nur einiges hervorgehoben, das nach dem Genuß des Ganzen Verlangen erwecken und wenigstens eine Ahnung von dem Werte hervorrufen kann, den diese Darstellung eines spät gereiften und in Unschuld zu Menschenkenntnis gelangten, ernsten und im besten Sinne vornehmen Menschenlebens für jeden deutschen Lehrer und die Bücherei auch seiner besten Zöglinge haben muß.

Der erste Abschnitt verfolgt die durch geschäftliche Rührigkeit, öffentliche Wirksamkeit oder still aufopfernden Gelehrtenfleiß ausgezeichneten „Vorfahren" bis auf einen 1614 in Zürich eingewanderten Schneider Hans Meyer väterlicherseits und auf den dem Dichter geistesverwandten Großvater mütterlicherseits, Joh. Conrad Ulrich zurück. Unter den Erzählungen aus den „Jugendjahren" verrät schon die spätere ernste Sittlichkeit der von dem Fünfjährigen geäußerte Vergleich des Gewissens mit einem ins Herz stechenden Spieße und den zeitlebens frommen Christen der Wunsch, wenn die Mutter eine Zauberin wäre, müßte „sie machen, daß nur ein Himmel und keine Erde mehr wäre, damit wir und alle Guten an einen Ort kämen, wo nicht mehr so viel Leid und Geschrei ist". Mit Bangen sieht man im 3. Abschnitt die „Schatten der Einsamkeit" über dem schon gegenüber den Anforderungen des Gymnasiums ermattenden träumerischen Dichtergemüt sich so sehr

verdichten, daß an die Unterbringung in einer Nervenheilanstalt gedacht und kein ernster Studienbetrieb auf der Lausanner Hochschule erreicht ward. In dem 4. Abschnitt, „Erlöst“, der von der Ueberwindung dieses Zustandes handelt, tritt neben der Schwester, die sich entschloß, etwas Tüchtiges zu lernen, „um im Notfalle ihr Brötlein zu verdienen“ — mit Unterricht im Französischen und Malerei — der liebenswürdige waadtländische Gelehrte Vulliemin zu Morney b. Lausanne in den Vordergrund, der Meyers schriftstellerische Thätigkeit auslöste durch die Anregung von Uebersetzungen deutscher und englischer Werke ins Französische und französischer ins Deutsche, eine Ausnutzung der Zweisprachigkeit des Werdenden, die sicher nicht zum wenigsten mit schuld ist an dessen später Entwicklung. Wenigstens lassen die seit dem Aufenthalt in Lausanne öfter vernehmbaren Verse fast noch jede hervorragende Gestaltungsgabe vermissen; doch zeigen dafür die fleißigen Berichte an die Schwester, die von den Studienfahrten nach „Paris und München“ (5. Abschn.) und „Rom und Florenz“ (6. Abschn.) erhalten sind, neben einem Wachsen auch hierin vor allem eine Urteilsfähigkeit und Beobachtungsgabe, überhaupt ein so reiches Innenleben, daß der Schwester bald nicht mehr um den Bruder gebangt hat, wenn auch der zu Amt und Geschäft Untaugliche von Verwandten und Bekannten mitleidig über die Achsel angesehen wurde.

Am 22. März 1857 schließt er einen Brief aus Paris: „Da ist nur *ein* Gott: das Geld und der Erfolg“; am 29.: „Was mich am meisten amüsierte, waren bei diesen Männern der Gleichheit die gewaltigen Unterschiede des Standes und des Reichtums, die sie gelten ließen . . . Zuerst war in mir ein wahres Konzert von Lachstimmen, dann ein Gefühl von Wehmut über diesen Jammer, an dem, mehr oder weniger, wir alle leiden, zuletzt eine große Freude, daß es sehr wenige, aber doch Menschen gebe, die mit abgeschüttelter Eitelkeit und überwundener Selbstsucht nach dem Bild und der Lehre des Heilands die Wahrheit suchen. Alles ist Verkleidung und Entstellung, außer seinen Worten, die die Wahrheit der Dinge, die Wärme des Lebens und die Vernichtung der irdischen Schranken sind.“ Am 30. März schreibt er die herrlichen Worte: „Du glaubst aber nicht, wie lieb man in der Fremde die Heimat bekommt; der Begriff Heimat ist ein so natürlicher, daß man hier im Getümmel von Paris ein Gefühl der Sicherheit und des Friedens hat, wenn man seine Straße betritt. *Man muß seine Heimat lieben; denn wer sein Vaterland, das er sieht, nicht liebt, wie kann er das unsichtbare Reich des Guten und die himmlische Heimat lieben?*“ Gereiftes Kunsturteil erklingt in solchen Worten wie: „Aber das Schönste: die Madonna Murillos. Keine Himmelfahrt, eine Empfängnis, die Vollendung der Kunst; reinste Liebe, Sehnsucht, Seligkeit in diesen blauen Augen und dem geliebten Lächeln“ . . . „An Gebäuden hab' ich ziemlich alles gesehen. Das schönste ist Notre Dame. Die Griechentempel sollte man durchaus im Freien, am Meer, in der Ferne sanfte Hügel und oben tiefblauer Himmel, sehen; in einem modernen Häusermeer machen sie schlechten Effekt.“ Die schon erwähnte Bewunderung Murillos schließt mit den Worten: „Ja, diese Zeitgenossen der Reformation waren Männer, und wir fühlen uns vor ihren Bildern recht schlecht und, wenigstens in himmlischen Dingen, auch dumm;“ und schon sieben Tage später bekennt er sich wieder also zur Reformation: „Ja, ja, der Katholizismus! Danken wir, liebe Betsy, dem Himmel für die unsägliche tägliche Wohl-

that, die, das Schwert in der Faust, die begeisterten Ahnen erfochten." Schon in einem Briefe vom 24. Mai steht auch ein Wort, das erklärt, warum der zweisprachige Meyer doch nicht ein einseitig schweizerischer, sondern von Haus aus der ganze deutsche Dichter geworden ist, der während des deutsch-französischen Krieges die schönste von diesem hervorgerufene Dichtung schuf, „Huttens letzte Tage", und ihr später das Lied vom „Deutschen Schmied" einflocht, der die Schläge also thut:

Der erste schmiedet den Teufel fest,
Daß er den Welschen nicht siegen läßt.
Den Erbfeind trifft der zweite Schlag,
Daß er sich nimmer rühren mag.
Der dritte Schlag ertöne rein!
Er soll für die deutsche Krone sein!

Schon 1857 aus Paris also schrieb er: „Ich bin ganz ordentlich wohl und eigentlich jeden Tag neu bezaubert, werde aber die ernste Nahrung, wonach mich verlangt, nur in Deutschland finden." — In Italien, diesmal mit der Schwester, spürte und witterte er, nach den Zeugnissen seiner Werke, gleich wie Goethe, die Geister der Antike und Renaissance auf, und mehr als je löste sich seitdem die Stimmung auch schon in vollendeteren Weisen, so in einem nie gedruckten „Abschied von Italien" (1864), dessen zwei letzte Strophen lauten:

Nun laß mich scheiden, Stadt der Welt, von dir
Und laß mich dein gedenken früh und spat,
Daß die Betrachtung thätig werde mir,
Und ruhig meine That.
Den Ernst des Lebens nehm ich mit mir fort,
Den Sinn des Großen raubt mir keiner mehr;
Ich nehme der Gedanken reichen Hort
Nun über Land und Meer.

Trotz der „Verschlossenen Thüren" (7. Abschn.), die seine begonnene französische Uebersetzung von Mommsens „Römischer Geschichte" und eine pseudonyme Sammlung „Bilder und Balladen" bei Verlegern fand, kam er denn auch 1860 zu der rechten Erkenntnis und Entschließung: Je ferai de la poésie! Doch bedurfte es noch neun weiterer Jahre der Vorbereitung; der Dichter mußte sich erst mit der Schwester das im 10. Abschnitt geschilderte reizende „Strandidyll" im „Seehof" zu Küsnacht am Züricher See gründen und von hier aus an der „Tafelrunde zu Mariafeld" (11. Abschn.) in dem feingebildeten und ehedem selbst litterarisch thätigen Dr. François Wille, einem Studiengenossen Bismarcks in Göttingen, und seiner gleichgesinnten Frau einen anregenden Freund finden, ehe er die ihm tiefer, als er meinte, innewohnende französische Art und Sprache ganz überwand und seiner Muttersprache die lange ersehnte Kraft und gedrängte Fülle abgewann. Aber nun schüttelte sich auch „der schlanke Baum" der Poesie, den er 1860 in der Urform zur „Fülle" von 1882 „im Paradiesesraum und nicht in dieser herben Welt" stehen sah, „und Frucht und Frucht zur Erde fällt". Von den ersten, den „Romanzen und Bildern" (1869), berichtet der 12., von „Huttens letzten Tagen" (1871, vgl. oben) der 13. Abschnitt. In dem traumhaft schönen Winter 1871/72, den er mit der Schwester und zuletzt auch Wille gemeinsam in „Venedig und Verona" (14. Abschn.) verlebte, wuchs sich das liebliche „Engelberg" aus einer Romanze zu der Idylle aus, die in dem Rate des welschen Gastes an den Engelberger Bildschnitzer, durch eine Fahrt ins Welschland seiner Kunst

erst die Entfaltung zu Schönheit und Fülle zu sichern, ein Selbstbekenntnis des Dichters über die Entwicklung des eigenen Schaffens enthält. Während der drei folgenden Einsiedeljahre noch weiter seeaufwärts in Meilen wieder in einem Seehof, deren glückliches „früh immer noch durch die Vorlesung eines Bibelkapitel begonnenes Leben“ mit den zahlreichen Besuchen bei dem nun berühmten Dichter der 15. Abschnitt schildert, ward Engelberg fertig und entstand das Amulet und der gewaltige „Jürg Jenatsch“. An den „eigenen Herd“, den Meyer 1875 fünfzigjährig mit Luise Ziegler und zwar dauernd nicht in Meilen, sondern in Kilchberg gründete, führt uns der Verfasser im 16. Abschnitte. Hier hat er den Dichter selbst erst kennen gelernt, und so zeichnet er auch auf diesem Hintergrunde im folgenden „Das Bild des Dichters“, eine eingehende, feinsinnige Charakterstudie über den Menschen und Künstler, aus der nur einige Zeugnisse für den heiligen Ernst seiner Kunstauffassung herausgehoben seien:

„Die Kunst hebt uns wie nichts anderes über die Trivialitäten dieses Daseins hinweg,“ hörte ich ihn mehrfach bekennen. „Ehe sich Macchiavell zum Schreiben niedersetzte, zog er sein Feierkleid an. Ein verwandtes Gefühl überkommt mich, wenn ich mich an die Arbeit begebe. Mir ist, ich betrete die Schwelle eines Tempels.“ Das sind seine eignen Worte. Er durfte wahrlich von sich behaupten, er hüte die Flamme im Busen

„ . . . mit heiliger Scheue,
Daß sie brenne, rein und ungekränkt.“

So steht durch das prächtige Buch Freys der Mensch, so auch der Geist seiner Kunst vor uns infolge der im drittletzten Abschnitte aufgenommenen „Großen Ernte“ der Meisterjahre von 1877—1887. Ueber die Wehmut, mit der wir an Freys Hand schon die fünf Jahre langsamen Verfalls (1888—1892) und dessen Spuren selbst in der einzigen Schöpfung dieser Zeit, „Angela Borgia“, verfolgen, und über die Erschütterung, mit der wir den Irren ein Jahr in Königsfelden und noch fünf im eignen Heim der Auflösung (28. Nov. 1898) entgegensiechen sehen, erhebt nur eines, daß es auch sein Glaube war, den sein „Pilgrim“ ausspricht:

. . . wann mich Dampfeskraft
Durch fremde Lande trug,
Wann mir der Sonnenball
Aus neuen Meeren stieg,
Laut jubelte mein Herz:
Ich bin ein Pilgrim . . .

6. **Otto Berdrow**, Frauenbilder aus der neueren deutschen Litteraturgeschichte. Mit 11 Bildnissen in Lichtdr. 2. veränd. u. verm. Aufl. gr. 8°. VIII u. 421 S. Stuttgart 1900, Greiner & Pfeiffer. 6 M., geb. 7 M.

Die gediegene und anziehende Art, in welcher Berdrow in diesen Studien den still wirkenden, aber tiefgreifenden Einfluß des Weibes auf Schicksal und Schaffen des Dichters untersucht, kommt in dieser erfreulicherweise schon nach fünf Jahren benötigten zweiten Auflage, die gegenüber zwölf in der ersten Auflage vierzehn Frauenbilder vereinigt, in Susanne v. Klettenberg und Henriette v. Paalzow, übrigens den einzigen Schriftstellerinnen in dem Buche, zwei neuen Gestalten und gegenüber Karoline v. Günderode und Ulrike v. Kleist, deren wenig erhebende Lebensbilder jetzt ausgeschieden worden sind, den unsers Dankes

sicheren Gattinnen Schillers und Vossens zu gute. Das Buch enthält außer den genannten die Bilder Eva Lessings, Emma Uhlands und der edleren Frau des Dichterlings Heinrich Stieglitz; Bettinas v. Arnim und Minchen Herzliebs, Wilh. v. Humboldts stiller Freundin Charlotte Diede, Grillparzers „ewiger Braut" Kathi Fröhlich und der Mutter und zweier Geliebten Lenaus. Die neueste Forschung ist sorgfältig berücksichtigt und verzeichnet, und die Bildnisse, von denen die von Emma Uhland und von Lenaus Braut Marie Behrends überhaupt Berdrow zuerst der Oeffentlichkeit zugänglich gemacht hat, dienen in ihrer vorzüglichen künstlerischen Ausführung nach den besten Originalen nicht nur dem Schmucke des Buches, sondern der wirklichen Belebung der Charakteristiken. Von dem Ernste der Untersuchung, mit dem aller litterarischer Klatsch ferngehalten und nur der inneren Wahrheit, der Bloßlegung des Denkens, Fühlens und Strebens nachgegangen wird, erwartet der Verfasser mit Recht die günstige Aufnahme seines Buches vor allem auch bei Männern und höhere Einschätzung denn als Lektüre für höhere Töchter. Und doch, wer kann das schöne Buch fruchtbarer nützen und empfehlen als die Bildner der Töchter unsrer gebildeten Stände und ihrer Lehrer und Lehrerinnen? Denn was „erfahrenen" Männern höchstens ein Trost oder ein neues Beispiel zu eigenen Beobachtungen werden würde, kann dort in der wirksamsten Form veranschaulichten Lebens zum warnenden oder anspornenden Wegweiser werden. Treten uns doch außer in der aus Ueberspannung scheiternden Charlotte Stieglitz, Minchen Herzlieb, Therese v. Niembsch und Sophie Löwenthal lauter Frauengestalten entgegen, die entweder in stillem, hingebendem Walten unsern besten Meistern das Glück ihres Lebens und den Frieden zu ihrem Schaffen bereitet, oder die in tiefstem seelischem Ringen den schwersten Sieg, den Sieg über sich selbst und ihr Schicksal gewonnen haben.

Drum will mir auch nur eine Kleinigkeit an der Studie über „Lotte Schiller" nicht gefallen. S. 65 werden die Beziehungen Goethes zur Stein, Schillers zur Kalb auf eine Stufe gestellt mit denen Friedrich Schlegels zu Dorothea Veit, während doch nur diese letzten durch den Bruch der Sitte gebrandmarkt bleiben und jene mit veredelnder Selbstüberwindung schlossen. S. 324 ist verdruckt: „seines Romans ‚Wally die Zweiflerin', deren" statt: „dessen blasierte Heldin".

7. Dr. **B. Diederich**, Alphonse Daudet, sein Leben und seine Werke. gr. 8°. 427 S. Berlin 1900, C. A. Schwetschke & Sohn. 5 M., geb. 6 M.

Das Frau Julia-Allard-Daudet, der Gattin des Dichters, gewidmete Buch, mit Buchschmuck von Theo Hoffmann-Hamburg, ist eine dem Lande seines Erscheinens durch die vorurteilslose Auffassung Ehre machende erste vollständige deutsche Darstellung des Lebens und Würdigung der Werke des liebenswürdigen Dichters, der in seinem Wahrheitssinn und Humor manche Berührung mit deutschem Wesen und in seiner Anmut einen unersetzlichen Vorzug vor der bleischweren Unerbittlichkeit unsrer Naturalisten hat. Diederich führt in der ersten Hälfte des Buches die Entwicklung des Dichters bis auf „Die Höhe des Lebens" (VIII. Kap.) vor, indem er zugleich 80 Seiten auf die Würdigung seiner Novellen und Dramen verwendet; behandelt dann im IX. eingehender und einzeln die 9 großen Romane, giebt daran anschließend im X. eine „Charakteristik von Daudets Kunst", behandelt im XI. die komischen Romane und im XII. wieder verflochten mit der letzten Periode in des Dichters Leben

die letzten drei Romane „Rosa und Ninette", „Die Stütze der Familie" und „Die kleine Pfarre".

Das Buch schildert in diesem Rahmen Daudets Lebensgang und Werke mit großer Wärme, fesselnd und in edler Sprache, doch immer so, daß es sich der Verfasser angelegen sein läßt, das Leben zur Beurteilung der Werke heranzuziehen, ein Verfahren, das bei Daudet um so dankbarer anzuerkennen ist, als „der Dichter schreibt, wie er ist und denkt und sich selbst auch in seinen Werken giebt". Der Leser sieht den Schriftsteller bei der Arbeit, die Entstehung der einzelnen Werke wird in trefflichen Analysen verfolgt; bei aller liebevollen Hingabe an die Sache ist aber der Verfasser des Lebensbildes nicht etwa blind gegen die Mängel seines Helden, das zeigen besonders deutlich S. 317 ff. Um so mehr darf man urteilen, daß er dem Dichter, dessen Eigenart, vor allem die geradezu verblüffende Kleinmalerei, erst mehrmaligem Lesen sich erschließt, völlig gerecht geworden ist. Er weist nach, daß Daudet keiner Schule beizuzählen ist; am ehesten will er den Dichter als Realisten bezeichnen, insofern der Grundsatz unbedingter Realität ein Hauptmerkmal gerade von Daudets Kunst sei. Diese Realität ist aber so wenig schroff oder gar abstoßend, vielmehr durch die dem Schriftsteller eigentümliche Mischung von harmloser Ironie und Sentimentalität so sehr gemildert, daß man ihn „trotz seines politischen Nationalismus als einen der germanischen Dichter, die das Nachbarreich hervorgebracht hat", betrachten muß.

Eigenartig und zugleich unfolgerichtig dürfte man wohl die Schreibung der französischen Eigennamen nennen.

IV. Gesamt-, Volks- und Schulausgaben.

1. **Julius Mosen**, Ausgewählte Werke. Herausg. u. mit einer Lebensgeschichte des Dichters versehen von Dr. Max Zschommler. II. Bd. 334 S., III. Bd. 260 S., IV. Bd. 358 S. Leipzig, A. Strauch. à 3 M.

Damit ist die im vorigen Jahresberichte, S. 205 ff., angeregte Auswahl aus Mosens Werken abgeschlossen. Das Lob der vornehmen Ausstattung kann nur wiederholt werden; sind doch den drei Bänden noch 2 Bildnisse, Mosens Frau und Vater, und vier Ansichten, zwei aus des Dichters Heimat Marieney, sein Denkmal in Plauen und sein Wohnhaus in Oldenburg, beigegeben. Auch mit der weiteren Auswahl wird man im ganzen zufrieden sein können. Der 2. Band enthält die „Gedichte" und köstlichen „Erinnerungen", die namentlich durch die Rückblicke auf die romantisch geschlossene Ehe der Großeltern künstlerisch ebenso fesselnd, als für das werdende Gemütsleben des Dichters und alle Kulturverhältnisse seiner Jugend lehrreich sind; der 3. die beiden allegorischen Epen „Ritter Wahn" und „Ahasver", und der 4. Mosens „Vorwort: Ueber die Tragödie", und die vier Dramen „Kaiser Otto III.", „Cola Rienzi", „Herzog Bernhard" und „Der Sohn des Fürsten". Ein Werk wird man freilich um so mehr vermissen, als es in der Ankündigung für den 3. Band mit in Aussicht gestellt wurde: den Roman „Kongreß von Verona", der nicht nur für die ganze Zeit des Mosenschen Schaffens besonders lehrreich, sondern auch für das Verständnis einer Mosenschen Gestalt, wie Orzelska im „Sohn des Fürsten", und manches seiner Polenlieder wichtig gewesen wäre. Der Raum hätte

sich innerhalb der vier Bände schon finden lassen durch sparsamere Ausnützung des wirklich verschwenderisch vergebenen Platzes in den Gedichtbänden oder durch Weglassung des einen oder anderen Stückes im 3. oder 4. Bande. „Ritter Wahn" läßt uns z. B. bei seinem Mangel an wirklich lebendigen Gestalten mit seiner Gedanken Blässe heut ziemlich kalt, mag er Uhland immer als eines der besten deutschen Epen erschienen sein; und wenn die Dramen wie „Otto III.", „Herzog Bernhard" oder „Der Sohn des Fürsten" auch durch manche packende Scene, manch edles Prophetenwort von preußisch-deutscher Zukunft erwärmen, so lassen sie doch auf der anderen Seite auch nicht verkennen, wie weit Mosens gewollte historischere Tragödie, durch die Shakespeares, Goethes und Schillers „willkürlichere" Geschichtsdramen überholt werden sollten, hinter deren innerem seelischem Leben zurückgeblieben ist; ja, wie wenig selbst die gewollte geschichtlichere Auffassung erreicht ist, dies zu erkennen, bedarf es nur eines nahe genug liegenden Vergleichs zwischen dem „Sohn des Fürsten" und Gustav Wecks unter Abt. V, Nr. 3 besprochenem „Haus Hohenzollern".

2. **W. H. Riehl**, Geschichten und Novellen. Gesamtausg. 26.—44. (Schluß-) Lief. Stuttgart 1900, Cottasche Buchh. Nachf. à 50 Pf.

Von der schönen Ausgabe, von deren 5. Bande dem im letzten Jahresberichte geäußerten Wunsche entsprechend jeder Novelle auch wieder das Jahr ihrer Entstehung beigefügt ist, werden den Verehrern des feinsinnigen Meisters der kulturhistorischen Novelle hiermit die letzten drei Bände beschert, welche die reifsten Früchte der Riehlschen Muse enthalten. Wenn z. B. im 5. Bande (Aus der Ecke) „Die vierzehn Nothelfer", „Der verrückte Holländer" und „Der Märzminister" noch etwas von der älteren „holzschnittartigen Weise" an sich haben, so streben die anderen vier Novellen dieser Sammlung schon ganz der psychologischen Tiefe der beiden Schlußbände zu, ob nun das „Rheingauer Deutsch" in der Schale derb volkstümlicher Art einen goldigsten Kern echt deutscher Kraft und Ehrlichkeit erkennen läßt, „Die zweite Bitte" die Kämpfe am Hofe eines den Theologen spielenden evangelischen Fürsten der Zeit der protestantischen Orthodoxie zeichnet, „Trost um Trost" die Frage abwägt, ob es leichter ist, das Leben lieb zu behalten, dessen Glück ein hartes Geschick, oder das, dessen Glück man selbst zerstört hat, oder ob endlich in der Perle der Sammlung, den humorvollen „Glücklichen Freunden" Wesen und Werden der Liebe und Freundschaft zur Empfindung gebracht werden. — Der 6. Band zeichnet neben einer lieblichen Schulmeisteridylle aus der Zeit des siebenjährigen Krieges, „Burg Neideck", zwei Bilder aus dem ersten und dem letzten Drittel unseres Jahrhunderts, „Seines Vaters Sohn", worin auf dem Hintergrunde des unter den Nachwehen der französischen Revolution sich auflösenden westdeutschen Bürgertums die Entwicklung der Kinder als eine Vollendung der Eltern im Guten oder Schlimmen dargestellt wird, und „Das verlorene Paradies", worin auch für unsre seit 1870 größer gewordenen Verhältnisse nicht Genuß, sondern mitteilendes Schaffen, nicht zerstreuendes Schweifen in die Ferne, sondern stille Einkehr im Heimischen als Quelle des Glückes gezeigt wird. Vor allem aber vereinigt er drei packende Erzählungen aus dem Rechts- und Glaubensleben älterer Zeiten: „Der alte Hund" aus der Zeit der Ketzergerichte Konrads v. Würzburg, „Mein Recht" aus den Konflikten des mennonitischen Geistes mit dem Staate des ausgehenden 16. Jahrhunderts

und „Wanda Zaleska“ aus der polnischen Gegenreformation am Hofe Sigismunds III. um 1630. — Tiefinnerlich sind die sämtlichen Probleme der letzten mit gutem Recht „Lebensrätsel“ betitelten Sammlung. In „Gradus ad Parnassum“, einer Musikergeschichte, wird veranschaulicht, wie wahrer Ruhm nicht aus äußerer Mache, sondern nur aus stillem gesammeltem Schaffen erwächst; „Damals wie heute“ zeigt auf dem Hintergrunde des adligen Treibens und Strebens um 1340 die schönste Lösung der Frauenfrage, daß die Frau im Manne sich selber findet, beide die edelsten Vertreter ihres Zeitalters; „Fürst und Kanzler“ läßt auf dem Hintergrunde selbstherrlichen Fürstenregiments echte Liebe selbst die Schranken des Standes überwinden; und vollends „Am Quell der Genesung“ und „Die Gerechtigkeit Gottes“ sind in künstlerischer Gestaltung zwei Nachweise der sittlichen Harmonie in der Welt, indem hier, einer Geschichte aus dem Eingreifen Rudolfs v. Habsburg in die westdeutschen Adelsverhältnisse um 1288, der Zufall vor der Welt als ein Werkzeug der göttlichen Gerechtigkeit fühlbar wird, dort, einer Geschichte aus den sozialen Kämpfen nach 1870, ein im Ueberfluß Unzufriedener durch die Berührung mit einem im schwersten Geschick Frei- und Hochgesinnten geheilt und gelehrt wird, die Harmonie der Welt in sich selber und seiner sittlichen Kraft zu finden und andern durch Wirken für sie fühlbar zu machen. — Die Andeutungen dürften genügen, um den Hinweis des Eingangs der Besprechung (Jahresber. für 1899, S. 204) zu rechtfertigen, daß Riehls Novellen nach der Tiefe der Gedanken und dem Ernst ihrer Kunst wie wenige geeignet sind, den Schulbüchereien, ja dem Schullesestoff eingereiht zu werden.

3. **Franz Linnig**, Walther v. Aquitanien. Heldengedicht in zwölf Gesängen, mit Beiträgen zur Heldensage und Mythologie. 3., verb. Aufl. 8⁰. VXII u. 128 S. (Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar Nr. XXV.) Paderborn 1900, F. Schöningh. 1,20 M.

Das inhaltreiche Bändchen enthält in einer gegenüber der 2. Aufl. erweiterten Einleitung (S. V—XVII) eine Schilderung des geschichtlichen Hintergrunds, auf dem die Dichtung ruht, wie der Kulturverhältnisse, unter denen Eckehard, der Schöpfer ihrer lateinischen Gestaltung, wirkte, eine Würdigung der Dichtung und eine Rechtfertigung seiner Uebersetzung. Er giebt sie formell in einer modernisierten Nibelungenstrophe, bei deren Behandlung er sich nur die Freiheit der älteren Art erlaubt, behufs Vermeidung der Eintönigkeit rein jambischer Messung in jedem Halbvers nach Belieben die erste Senkung zu unterdrücken; sachlich in möglichst getreuem Anschluß an das Original, doch nicht, ohne Erweiterungen einfließen zu lassen, „um die vom Dichter nur angedeuteten Motive stärker hervortreten zu lassen oder um den Ruhepausen die Ausdehnung zu geben, die eine geistige Sammlung ermöglicht“, immerhin eine Willkür, die es im kleinen auch ist, wenn in einer Schulausgabe die Senkung nach älterer griechischer Theorie mit A r s i s bezeichnet wird. — Der Uebersetzung (S. 1—83) sind am Fuße viele sorgfältige sachliche Erläuterungen, Verse des Originals, auch lehrreiche Parallelen aus anderen Dichtungen beigegeben. Das letzte Drittel des Heftes ist mehr eine gelehrte Beigabe, nämlich 17 zusammenhängende Erläuterungen über einzelne Motive der Dichtung, über die Namen der Helden und strittigen Punkte der Sagengeschichte (S. 85—105) und in ziemlicher Vollständigkeit die lehrreichen Belege über die Verbreitung und Fortentwicklung der Walthersage (S. 86—128). — Die

sagengeschichtlichen Erörterungen fordern natürlich zu manchem Einspruch heraus, zumal gelegentlich unsichere Angaben zur Grundlage von Schlußfolgerungen genommen werden; so, wenn die — angeblich! — „ziemlich allgemeine“ Annahme der Zusammengehörigkeit der Walther- und der Hjadningen- (Hegelingen-) Sage die Vermutung stützen soll, die Namensgleichheit des Hagen der Nibelungen und der Gudrun habe erst Walthers Verbindung mit den Burgunden-Franken verursacht (S. 89). Widerspruchsvoll ist es, R. Koegels Nachweis, daß ursprünglich Hunnen und Walthersage nicht zusammenhängen, zu bestreiten und diese doch als ursprünglich mythologisch aufzufassen. Gar der Schluß, daß die Walthersage ohne diese Verbindung mit den Hunnen allen Halt und zugleich das weltgeschichtliche Interesse einbüßen würde (S. 99), ist ebenso merkwürdig und willkürlich, als wenn S. XIV das Waltharilied „an künstlerischem Wert eigentlich (!) über alles gesetzt wird, was wir an Gedichten aus der Heldensage besitzen, das Nibelungenlied nicht ausgenommen“! Nur besteht da der — kleine Unterschied, daß dies ganz naturwachsene nationale Eigenschöpfung, jenes künstliche Nachahmung eines künstelnden Nachahmers ist. Das mutet wahrlich an wie absichtliche Dämpfung der Freude an der Urkraft unserer heimischen Heldendichtung, ebenso wie es eine Fesselung natürlichen Empfindens ist, wenn der Verabredung zwischen Walther und Hildegund jeder Hauch einer Liebesscene, eines Liebesgeständnisses genommen werden soll. Doch das sind Einzelheiten, neben denen wichtig allein das Bedenken bleibt, daß solche Erörterungen an einen — gelehrteren Ort als in den Anhang einer Schulausgabe gehören.

4. **H. Kamp**, Nibelungen und Gudrun in metrischer Uebersetzung. gr. 8°. Berlin 1901, Mayer & Müller.
   A. Ausg. für höhere Knabenschulen. 6., v. Grund aus verb. Aufl. 184 S. Geb. 1,80 M.
   B. Ausg. für höhere Mädchenschulen. 112 S. Geb. 1,40 M.
5. **K. Hessel**, Gudrun. Schulausgabe, bearb. im Anschluß an die Holdermannsche Uebertragung. 3., umgearb. Aufl. 12°. 87 S. (Meisterwerk der deutschen Litt. in neuer Auswahl u. Bearbeitung für höhere Lehranstalten. Nr. 13.) Berlin 1900, Reuther & Reichard. Geb. 60 Pf.

Kamps Ausgabe A bietet einen zusammenhängenden hochdeutschen Text der Nibelungen in 1341 Strophen (S. 1—147) und wird eingeleitet durch eine prosaische Inhaltsangabe zu den ersten beiden Teilen und vermittelt durch verbindenden Prosatext in 226 Strophen den Kern der „Gudrun“ (S. 149—176), dazu 4 und 2 Seiten des mittelhochdeutschen Urtextes. Beide Uebersetzungen sind in der Nibelungenstrophe gehalten, der des Nibelungenliedes ist im wesentlichen der Text Lachmanns zu Grunde gelegt, doch so, daß 78 Strophen — genauer 312 Verse — mehr beibehalten sind als in diesem, um die bei diesem klaffenden Lücken zu vermeiden, und anderseits 284 Strophen — genauer 1136 Verse — mehr als von Lachmann ausgeschieden sind, um für unsern Geschmack Nichtssagendes, Stümperhaftes und Anstößiges von dem allein genießbaren echten Kerne vollends abzuscheiden. Die Arbeit will natürlich nicht rein vom kritisch-philologischen Standpunkte gewürdigt sein, von dem aus manche Entscheidung anders fallen müßte, sondern vom ästhetisch-pädagogischen; und von diesem aus verdient sie die Anerkennung, einen wirklich zusammenhängenden genießbaren Text geliefert zu haben, der verbindender Prosaflickstücke entraten kann; und wer sich die Mühe nimmt, das dabei eingeschlagene Verfahren nach dem Jahresberichte des

Kaiserin Auguste Victoria-Gymnasiums zu Linden Ostern 1900 (Pr.-Nr. 333), worin der Verfasser über seine Textgestaltung Rechenschaft giebt, einmal nachzuprüfen, wird erkennen, daß das Ergebnis auf sorgfältigsten Erwägungen beruht.

Ausgabe B ist eine — durch Zuhilfenahme prosaischer Vermittlungsstücke ermöglichte — Kürzung von A, wie sie zwei Praktiker des Mädchenschulwesens, Oberlehrer Fellenberg in Potsdam und namentlich Direktor Dr. Werth, 1897 auf der 10. Hauptversammlung des Westfälischen Provinzialvereins für das höhere Mädchenschulwesen als notwendig erwiesen haben. —

Auch K. Hessel verfolgt für die Gudrun einen ähnlichen Zweck wie Kamp für die Nibelungen. Bei der Neuausgabe der Holdermannschen Schulausgabe der Dichtung hat er, auf prosaische Zwischenerzählung verzichtend, nur die wirklichen Worte der Dichtung gegeben, und zwar, soweit es bei einem gewissen Gebundensein an Holdermanns Auswahl anging, möglichst auf Grund der Müllenhoffschen Untersuchungen über die echten Teile des Lieds. In der gewissenhaft nachgebildeten Gudrunstrophe giebt er so 413 Strophen (gegenüber 415 bei Müllenhoff und 524 bei Holdermann) in 4 Abenteuern aus dem zweiten und 9 aus dem dritten Teile der Gudrun. Ein Anhang enthält eine Probe des Urtextes, „Gudruns Klage" von Geibel und „Etwas über die Erhaltung des Liedes und seine metrische Form, über die Entstehung des Heldenepos" überhaupt und der Gudrun insbesondere und die dem Gudrunliede zu Grunde liegende Sage.

6. **G. Bötticher** u. **K. Kinzel**, Denkmäler der Aelteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten im Sinne der amtlichen Bestimmungen herausg. Halle a. S. 1900, Buchh. d. Waisenhauses. I. Abt. 3. Heft. Das Nibelungenlied. 4., verb. Aufl. X u. 179 S. 1,20 M. II. Abt. 3. H. Die ältesten deutschen Messiaden. VIII u. 84 S. 80 Pf.

Von der heute mit Recht vielen Lehrern des Deutschen unentbehrlichen Sammlung erscheint hier ein altes Heft in ganz veränderter 4. Auflage, ein neues als eine höchst willkommene Ergänzung. Gemäß den Anordnungen der preußischen Lehrpläne von 1891, daß fortan die Schüler der OII mit dem Urtexte des Nibelungenliedes bekannt gemacht werden sollen, bietet nämlich diese vierte Auflage von II, 3 diesen in recht umfangreicher Auswahl, in der man höchstens die kultur- und kriegsgeschichtlich so lehrreiche Darstellung der Sachsenkriege vermißt; vielleicht läßt sich in einer neuen Auflage durch die Streichung eines der großen Einzelkämpfe des II. Teiles Raum dafür schaffen, wie deren so fremdartige Bezeichnung als „Aristien" vielleicht dann auch einer deutschen weicht, ob man nun „Ehrentag, Ehrengang, Todesgang" oder wie immer sagen will. Die Einleitung bietet das Notwendigste „Zur Geschichte der deutschen Heldensage und des Nibelungenliedes" und „Die Wölsungensage mit Stücken aus der Lieder-Edda", ein Kommentar in Fußnoten giebt nur Aufschluß über fremde Formen, vom heutigen Gebrauche abweichende Wendungen und sachlich Schwieriges; am Schlusse folgt ein 4 Seiten langer Abriß des vom Neuhochdeutschen Abweichenden. der mittelhochdeutschen Laut-, Flexions- und Verslehre und ein nach dem gleichen Gesichtspunkte wie die Erläuterungen gehaltenes Wörterverzeichnis von 12 Seiten. Sehr dankenswert ist es, daß am Schlusse des Vorwortes die 5 Leitsätze über den Betrieb der mittelhochdeutschen Lektüre verzeichnet sind, die der Herausgeber B. in Lyons Zeitschrift für den d. Unterricht 7, 583 ff. und R. Lehmann in der für Gymnasialwesen

47, 725 entwickelt und die germanische Sektion auf der Wiener Philologenversammlung einstimmig angenommen hat. Sie handeln: der 1. von der Zulässigkeit der Lektüre im Urtexte, der 2. vom Ziele der mittelhochdeutschen Lektüre, das nicht Aneignung der Sprachstufe auf Grund grammatikalischer Kenntnisse, sondern Verständnis der poetischen Eigenart und der sprachlichen Form ist mit nebenhergehender Erschließung des Verständnisses für die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache, der 3. — doch vielleicht anfechtbare — von der Leistung des Schülers, die nicht in Uebersetzung, sondern in einem verständnisvollen Vorlesen in richtiger Aussprache und sinngemäßer Betonung bestehen soll, der 4. von dem Verfahren bei der grammatischen Erklärung, das durchaus induktiv sein soll, und der 5. von der vorwiegenden Bedeutung des Nibelungenliedes und Walthers für den Unterricht.

Von den „ältesten deutschen Messiaden" in II, 3, Heliand und Otfrieds Evangelienbuch, kommen vier Fünftel des Heftes auf eine Auswahl aus dem Heliand, diesem „größten aller epischen Gedichte des altchristlichen Germanentums", und nur behufs erläuternder Vergleichung ist das letzte Fünftel mit 3 Stücken aus Otfrieds Evangelienbuch (Wahl des Deutschen für die Dichtung, Anbetung der Weisen aus dem Morgenlande, Mystische Auslegung) gefüllt. Eine Einleitung handelt von der Persönlichkeit der Dichter und dem Wesen ihrer Werke, die zum Heliand auch eingehend vom kulturgeschichtlichen Hintergrund, der eigenartigen Kunst und nationalen Färbung des Stoffes. Die Proben, die am Schlusse aus beiden Dichtungen von zwei auch in die metrische Uebersetzung der Auswahl aufgenommenen Stücken in Urtext und Interlinearversion geboten werden, ermöglichen eine Vorstellung von jenem wie von der Veränderung zu geben, die der Bearbeiter, Oberlehrer Dr. Johannes Seiler am Gymnasium zu Bielefeld, vornehmen mußte, um zugleich der Metrik des Originals und der heutigen Sprachform gerecht zu werden.

7. **Velhagen & Klasings** Sammlung deutscher Schulausgaben. Leipzig u. Bielefeld.

79. Lfg. Einleitung und Kommentar zu Schillers Philosophischen Gedichten. Von Fr. Alb. Lange. Aus dem Nachlaß des Verfassers herausgegeben von Dr. O. A. Ellisser. 1897. XVI u. 94 S. 1 M.

80. Lfg. Meier Helmbrecht. Neu übertragen u. herausgegeben von Dr. Joh. Seiler. 1898. XIV u. 74 S. 60 Pf.

81. Lfg. Grundzüge der Lyrik Goethes. Von Prof. Dr. Thomas Achelis. 1900. IV u. 120 S. 8°. 1,20 M.

82. Lfg. Hans Sachs. Auswahl aus seinen Dichtungen. Herausgegeben von Prof. Dr. U. Zernial. 1900. XXVIII u. 139 S. 80 Pf.

83. u. 85. Lfg. Faust. Eine Tragödie von Goethe. Im Auszuge herausgegeben von Dr. C. Nohle. 1900. I. Teil: XI u. 124 S. 75 Pf. — II. Teil: X u. 156 S. 90 Pf.

84. Lfg. Die Nibelungen. Ein deutsches Trauerspiel in drei Abteilungen. Von Friedrich Hebbel. Für die Lektüre in Schulen herausgegeben von Dr. H. Gaudig. 1900. XVI u. 160 S. 75 Pf.

Seilers Ausgabe des Meier Helmbrecht bietet in der Einleitung eine kulturgeschichtliche Schilderung der Zustände, aus denen die Dichtung erwachsen ist, zum Teil mit den Worten G. Freytags, und eine knappe Wiedergabe der Ergebnisse der Forschung über Schauplatz und Verfasser des Gedichtes samt einer Würdigung seiner Kunst. Die Erzählung wird in möglichst getreuer selbständiger Uebersetzung geboten, S. 56—74 folgen sorgfältige hauptsächlich kulturgeschichtliche Erläuterungen und zum Schluß

V. 657—726 des mittelhochdeutschen Originals. Der Herausgeber weist die Lektüre mit Recht der Obersekunda zu, wo sie zwischen den Bildern der höchsten Blüte des Rittertums, welche die Werke aus der mittelhochdeutschen klassischen Litteraturperiode bieten, und dem das Rittertum im Untergange zeigenden „Götz“ das rechte Mittelglied sei.

Zernial giebt in seiner Einleitung einen Abriß von Hans Sachsens Leben, eine Schilderung des Zeitgeistes, aus dem seine Dichtung entsprang, eine Würdigung ihres mit Recht als national bezeichneten Gehaltes wie ihrer Formen und Quellen und eine Uebersicht über das Fortleben des Meisters. Die Auswahl ist erfreulich mannigfach, insofern sie 7 Meisterlieder, den „wunderlichen trawm von meiner abgeschieden lieben gemahel“ und den „lobspruch der stat Nürnberg“, 2 geistliche und 2 Zeitgedichte, 1 Fabel, 6 Schwänke und je 1 Historia, Tragedi, Comedia und Faßnachtspiel enthält. Die Anmerkungen bieten neben einzelnen litterarisch-sachlichen Erklärungen hauptsächlich sprachliche Winke, da der Text verständigerweise nach den besten kritischen Ausgaben der original-mittelfränkische ist.

Gaudigs Ausgabe von Hebbels „Nibelungen“ geht ein kurzes Leben des Dichters, worin es namentlich auch auf eine Kennzeichnung der Schaffensart Hebbels abgesehen ist, und eine kurze Würdigung der Dichtung selbst voraus. Die nur sechs Seiten Anmerkungen weisen Beziehungen, Parallelen, Abweichungen von den Quellen nach und geben kurze Fingerzeige für die ästhetische Würdigung einzelner Motive. Man kann damit nur einverstanden sein, wird auch die Unterschätzung der Lyrik Hebbels, S. VII, Anmerkung, nicht so schlimm anrechnen, obwohl davor eine Berücksichtigung der K. Zeißschen Hebbel-Ausgabe v. J. 1899, Leipzig, Bibliographisches Institut, hätte bewahren können. Dagegen will mich ein unbedingter Fehler bedünken die große Beschneidung des Kunstwerkes, die in den ersten zwei Teilen nach einem genauen Vergleiche von 2708 auf 1702 Verse zusammengeschnitten und auch im dritten nach einem Ueberschlag genau ebenso stark gekürzt worden ist. Wenn S. XV, Anm. 1, die Ausscheidung der das Nornenartige der Hebbelschen Brunhild veranschaulichenden Auftritte mit Raumersparnis begründet wird, nun, so konnten doch zwei Bändchen aus der Dichtung gemacht werden. Anderseits hat auch eine unnötige, ja falsche Zimperlichkeit Streichungen veranlaßt, und, was das Schlimmste ist, gerade was Gaudig mit Recht als einen Hauptreiz der Lektüre bezeichnet, die Beobachtung der Umsetzung des oft mit fertigen Charakteren arbeitenden epischen in den die ganz allmähliche Charakterentwicklung aufdeckenden dramatischen Stil, wird dadurch oft unmöglich gemacht. Ich weise nur auf die Behandlung der 8. Scene des 2. Aktes im Zweiten Teile hin, wo drei Zeilen Inhaltsangabe und drei Verse statt 85 trotz deren Einleitung mit den Worten „Bedeutsam schließt die Scene“ keine Anschauung geben können von der fürchterlich drängenden Verführung zu dem den sichern Tod hinter sich dreinziehenden Schritte.

Auch bei Nohles Faustauszug wird man nicht mit jeder Ausscheidung einverstanden sein, obwohl hier, wenigstens für den zweiten Teil, die Willkür der dichterischen Behandlung bald in überschweifender Breite, bald in dürftigen Andeutungen, die Nähte leichter kenntlich und löslich macht. Also der Maskenzug, das Laboratorium, große Teile der klassischen Walpurgisnacht, aus der Helena-Phantasmagorie manche Chor-Lieder, obwohl dadurch schon die Art der griechischen Tragödie abgeschwächt wird, und die ganze Schlacht zwischen beiden Kaisern im

4. Aufzuge sowie die Scene in „des Gegenkaisers Zelt“ vor den Alexandrinern, auch einige Strophen vom Heilsberge mochten im 2. Teile gern wegbleiben; nur am Anfange des 4. Aufzuges durfte das Gespräch zwischen Mephisto und Faust erst mit den für Fausts neue Entwicklungsstufe der reinen That so bezeichnenden Worten „Genießen macht gemein“ geschlossen werden. Ebenso berechtigt war im 1. Teile die Auslassung der Hexenküche, der Walpurgisnacht und des Walpurgisnachtstraumes; die anderen Streichungen, worunter die der Brunnenscene die größte ist, entstammen dagegen der schon an der Hebbel-Auswahl gerügten ungesunden Prüderie und müssen fast alle verurteilt werden; es dient der Wahrheit, wenn das Gemeine gemein, ein gemeines Frauenzimmer eine Hure genannt und Fausts und Gretchens Verhältnis mit allen Versen Valentins gekennzeichnet wird, und umgekehrt ist es schwüle Verschleierung, wenn es II, S. 121 lediglich „unerlaubter Liebesverkehr“ heißt. Sollte ein wirklicher Schandfleck, den der Dichter stehen ließ, entfernt werden, so war es in der Valentinscene wenigstens gleich notwendig, das Schatzgraben behufs Bezahlung der „Buhle“ zu tilgen, als Mephistos Lied. Die Wahrheit wie der Geist der Dichtung fordert auch die Beibehaltung der älteren Bestandteile der Scene „Wald und Höhle“ und des Einganges des Auftrittes in Auerbachs Keller, dessen derb verurteilende Zeichnung studentischen Mißverhaltens keinem vor dem Abgange zur Hochschule Stehenden geschenkt werden sollte. — Die Einleitungen beschränken sich auf Hauptdaten über den historischen Faust und die um ihn kristallisierten Legenden, die Entwicklung des Faustproblems bis auf Lessing und die Geschichte des Goetheschen Faust, und Anmerkungen auf die Erläuterung im wesentlichen nur der äußerlichen Schwierigkeiten in Sprache, Mythologie und Sache. In die Tiefe der Probleme und ihre Darstellung einzuführen, bleibt dem Lehrer überlassen, sicher mit Recht; mit dem Teil I, S. X aufgestellten Gegensatze „Optimismus und Pessimismus“ dürfte auch nicht weit zu kommen sein.

Nicht für die Schule, wohl aber für das Haus und etwa auch noch nicht goethe-kundige Lehrer sind Achelis' Grundzüge der Lyrik Goethes berechnet und recht empfehlenswert, die mehr bieten, als der Titel sagt, nämlich in vier, freilich wenig scharf voneinander abgegrenzten Kapiteln „Natur“, „Liebe und Freundschaft“, „Lebens- und Weltanschauung“, „Kunstanschauung“ eine warme, im wesentlichen allerdings bloß stofflich gehaltene Würdigung des Naturgefühls und der Lebens- und Kunstanschauungen Goethes, soweit sie in Liedern und lyrischen Stellen und Betrachtungen Ausdruck gefunden haben. Mag man auch hie und da etwas vermissen, am meisten in der Darstellung der Freundschaft, für die nach den Grundsätzen des Werkchens einige Ausnutzung des „Tasso“ und besonders auch des Briefwechsels vorteilhaft gewesen wäre; im ganzen gewinnt der Goethe noch ferner Stehende sogleich einen weiten Ueberblick über den ungemeinen Reichtum, der in Goethes Gedichten und Sprüchen zu heben ist. Nur eins sollte der Verfasser gerade auch dem Laien, der selten Mittel, Muße und Möglichkeit zur Nachprüfung hat, nicht vorenthalten, die scharfe Abgrenzung der Goethe-Stellen voneinander, wie von seinen eigenen Ausführungen und den Anführungen aus anderer Feder. An- und Abführungsstrichel hätten ja genügt, wenn der Nachweis der Stelle für den Laien zu sehr nach gelehrtem Ballaste aussah.

Die wertvollste Gabe des Berichtsjahres unter Velhagen & Klasings

deutschen Schulausgaben ist jedenfalls Lieferung 82. Denn Friedrich Albert Lange, dessen Einleitung und Kommentar zu Schillers Philosophischen Gedichten hier von Ellissen, dem Bearbeiter einer größeren Lebensbeschreibung von ihm, veröffentlicht wird, ist kein Geringerer als der berühmte Verfasser der „Geschichte des Materialismus". Wer dies hervorragende Werk oder nur die vor vier Jahren veröffentlichte Probe des Kommentars kennt, braucht keine Empfehlung dieser vollständigen Ausgabe. Die Erläuterungen wurden beim Tode des Verfassers schon in Fahnenabzügen vorgefunden und brauchten vom Herausgeber nur durchgesehen, mit einer Skizze von Langes Leben, einer Geschichte der Würdigung dieser Schillerschen Dichtungen und dem Abdruck der beiden wichtigsten Stellen über Schiller in der „Geschichte des Materialismus" begleitet zu werden, und es war ein Kommentar zu den schwersten Dichtungen des Meisters gerettet, der vor allen bisherigen den Vorzug hat, daß er durch die äußeren Schwierigkeiten hindurch auch in die Tiefe der unter der schönen Hülle geborgenen Probleme der Schillerschen Philosophie dringt, und sie auf Grund nicht bloß tiefer Verehrung und Kenntnis des Meisters, sondern auch einer durchgebildeten eigenen einheitlichen Weltanschauung erläutert. Ellissen hofft daher mit Recht, Lehrern wie Schülern der obersten Mittelschulklassen hier ein willkommenes Hilfsmittel zu bieten, an dessen Hand „die bei richtiger Behandlung einen vollständigen propädeutischen Kursus ersetzenden schwierigsten Gedichte Schillers den Schülern mindestens in demselben Grade zum Verständnis gebracht werden können, in welchem dies z. B. mit dem Platonischen „Phädon" geschehen kann".

8. **Freytags** Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. 12°. Leipzig 1900, G. Freytag.

1) Ausgewählte Lieder und Sprüche Walthers von der Vogelweide. Uebertr. u. herausg. von Eduard Samhaber. 144 S. Kart. 80 Pf.

2) Hans Sachs und andere Dichter des 16. Jahrhunderts. Herausg. von Dr. H. Drees. 125 S. Kart. 80 Pf.

3) August Graf v. Platen, Ausgewählte Dichtungen. Herausg. von Alb. Attensperger. 128 S. Kart. 80 Pf.

4) Wolfgang von Goethe, Faust. II. Teil. Herausg. von Prof. Dr. Herm. Steuding. 285 S. Kart. 1,40 M.

Die durch 2 Bilder, das des Bozner Denkmals und das bekannte Bild der großen Heidelberger Handschrift, geschmückte Auswahl aus Walther ist so erfreulich reichhaltig, daß sie so gut wie ein vollständiges Bild seiner Kunst giebt. Die Einrichtung ist die, daß nach einem Hinweis auf Walthers Schätzung vom „Tristan" Gottfrieds bis zum Bozner Denkmal die Darstellung des Lebens und Dichtens in 9 Abschnitten je den Stoffgruppen vorausgeschickt ist, in denen die Lieder geboten werden: 1. Walther am Wiener Hofe, 2. Walther an deutschen Fürstenhöfen, 3. Walther und König Philipp, 4. Walther und Kaiser Otto, 5. Walther und Friedrich II., 6. Walther als Minnesänger, 7. Walther als Sittenprediger, 8. Walther als Christ und 9. Walthers Heimgang. Am Schlusse stehen 12 Seiten Anmerkungen und ein Anhang mit dem mittelhochdeutschen Wortlaut von 14 Liedern. In diesem ist mir aufgefallen die Verwendung der einen Type z für z und ȥ in den Anmerkungen die Schreibung Willmanns statt Wilmanns.

Die Dichter, die im Hans Sachs-Bändchen mit Aufnahme gefunden haben, sind Fischart mit dem „Glückhaften Schiff", zwei Liedern und der „Ernstlichen Ermahnung an die lieben Deutschen", Hutten mit

der Vorrede des Gesprächbüchleins Neujahr 1521 und dem „Neuen Lied“, erfreulicherweise also Sachen, durch welche der nationale Zug des damaligen Schrifttums zur Geltung kommt, und Burkart Waldis und Erasmus Alberus, jener mit drei Fabeln, dieser mit zwei und einem Liede; vor allen aber ist Hans Sachs reichhaltig vertreten mit geistlichen und weltlichen Liedern, Spruchgedichten und den 2 Fastnachtsspielen „Der tote Mann“ und „Frau Wahrheit will niemand herbergen“, und man kann höchstens eine Probe der für das Jahrhundert so bezeichnenden „Narrendichtung“ vermissen. Die Einleitung auf S. 5 bis 22 giebt namentlich über die Werke der in dem Bändchen vereinigten Dichter und die Litteratur darüber übergenug.

Die Auswahl aus Platen bietet Lyrisches und Episches mehr als reichlich, darunter ganz „die Abbasiden“, dagegen mit drei Parabasen kaum genug zu einer Vergegenwärtigung der litterarischen Dramen.

Die schwierigste — vielleicht eine unlösbare — Aufgabe hat sich Steuding gesteckt mit seinem Versuche, nach dem im vorigen Jahresberichte angezeigten Ersten Teile des Faust auch den Zweiten in einer Schulausgabe zu erschließen. Er giebt den vollständigen Text, begleitet von 53 Seiten Erläuterung der Einzelheiten und eingeleitet durch 53 Paragraphen einer zusammenhängenden Einführung, die kurz von dem Typisch-Symbolischen der Dichtung handelt, Goethes Entwürfe zum 1. und 2. Aufzuge enthält und ausführlicher (S. 14—48) den Inhalt und Gedankengang des Werkes darlegt. In dem Jahre, wo die gewaltige Dichtung endlich selbst in Berlin die Bühne erobert, wird man es auch verstehen und willkommen heißen, wenn durch so handliche Zusammenstellung der Quintessenz der Fausterklärung deren Verständnis schon den Primanern der Mittelschulen, wenn auch vielleicht mehr durch Hinleitung zur freiwilligen Privatlektüre als im Klassenlesen, angebahnt wird. Immerhin, obwohl von je selber ein Freund dieses Gedankens, vermag ich dieses zweite Bändchen dazu für kein so unbedingt gelungenes Hilfsmittel zu halten, wie das erste. Die Behauptung, die Ansicht, der Zweite Teil sei schwerer verständlich als der Erste Teil, sei kaum begründet (§ 4), hat ja einfach die Thatsache aller Faustkommentare — einschließlich des eignen Steudings — gegen sich. Manches wird denn auch von ihm lange nicht scharf genug gefaßt, so wenn Faust nun einfach der typische Vertreter des Menschen schlechthin oder in § 1 die Helena-Episode rein antik und nur die übrigen Aufzüge romantisch heiße, wenn Faust durch die Bilder des Mummenschanzes welt- und staatsmännische Vollendung gewonnen haben soll, während doch die Darstellung des Staatslebens lediglich in Maskenzug, Festfeier und persönlich nicht mitausgefochtenem Kriege gerade die leichte, — auch von Goethe — halb im Zuschauen gewonnene Ueberwindung dieser Phase so trefflich als möglich bezeichnet. Die Bilder des mittelalterlichen Staates, die in der Inhaltsangabe fast ganz übergangen sind, im Text aber vollständig stehen, kommen gar nicht zur rechten Geltung, und namentlich die Charakteristik Baucis' und Philemons, die Deutung der Blendung durch die Sorge und des rastlosen Eifers (V. 501 ff.), die doch das Gegenstück zu der im 1. Teil V. 644 ff. geschilderten Sorge sind und das Gegenteil von Steudings Auslegung (S. 41) besagen, wollen mir nicht ein. Am meisten mißfällt mir aber auf S. 48 vor einem doch gedachten Schülerforum das Ketzergericht über den schlechten Christen Goethe; freilich ist es jetzt oder ist es noch Mode, für die Religionsstunde habe ich sogar schon die Weisung gelesen, es über

alle Klassiker zu halten; sieht man denn aber gar nicht, welch fürchterlichen Widerspruch das bedeutet, solche Werke den Schülern als die höchsten Offenbarungen des deutschen Genius zu deuten und sie, die doch keine heilige Schriften sein wollen, aufs ästhetische und ethische, aber nicht religiöse Gebiet gehören, dann wieder durch besten Falls noch dumpfgläubige, dem seelischen Ringen der großen Meister gegenüber oft noch verständnislose Wortchristen ohne Erfahrung und Bewährung aburteilen zu lassen? Die Bemerkung wäre überhaupt überflüssig, wenn von vornherein der den ganzen Faust durchziehende Begriff des Genusses und dessen Verneinung durch ihn mehr betont worden wäre; denn eben dadurch, daß Faust noch am Schlusse bekennt: Im Weiterschreiten find' er Qual und Glück, Er, unbefriedigt jeden Augenblick, und die rein selbstlose That nur in weitester Ferne, als Ideal sieht, sollte die Ansicht ausgeschlossen sein, als könnte Goethe selbstgefällig die Selbsterlösung des weltlich strebenden Menschen haben verherrlichen wollen. Wahrlich, indem er mit Faust nicht nur sagt, alles Erdenleben, auch das edelste, bleibe Mühe und Arbeit, sondern ihn sein Glück nur durch christliche Fürbitte und göttliche Liebe und Gnade finden läßt, konnte er nicht deutlicher bekennen, daß auch des denkenden Menschen Bestimmung im Unendlichen, bei dem gütigen väterlichen Gotte liegt, der vergiebt dem, der „den ernstlichen Vorsatz hat, sich zu bessern".

9. **Veit Valentin**, Deutsche Schulausgaben. Dresden. L. Ehlermann.

Nr. 31 u. 32. Makbeth. Eine Tragödie von W. Shakespeare. Nach der Schlegel-Tieckischen Uebersetzung neubearb. u. herausg. von Dr. Veit Valentin. 126 S. 1 M.

Nr. 33. Fabelbuch. Eine Auswahl deutscher Fabeldichtungen, eingel. u. in geschichtl. Anordnung zusammeng. von Dr. Julius Ziehen. 82 S. 50 Pf.

Valentins Makbeth-Ausgabe ist wieder eine methodisch wohl durchdachte Arbeit. Die Einleitung behandelt nach knapper Mitteilung des ihr zu Grunde liegenden geschichtlichen Stoffes „Die Gestaltung des künstlerischen Problems", „Die künstlerische Gestaltung der Handlung" und „Die dramatische Gestaltung der Voraussetzungen" und giebt eine Uebersicht über die dramatische Gestaltung im einzelnen in einer dreigeteilten Tafel, in deren erster Reihe die Makbeth in Bewegung setzenden Anlässe verzeichnet sind, während in der dritten sein Verhalten und Thun und in der mittleren das Eingreifen und Ablaufen der Banko- und Ladyhandlung abzulesen sind. Im Text ist die Akteinteilung nur leise am Rande angedeutet, und als wichtiger dafür am Kopfe der Seiten der Fortschritt der Handlung links mit den schon in der Uebersichtstafel angewendeten Worten und Nummern, rechts oft in noch mehr ins einzelne gehenden Angaben kenntlich gemacht. Endlich lassen sich's für die Valentinsche Sammlung verhältnismäßig zahlreiche Anmerkungen unter dem Texte angelegen sein, die oft nur kürzesten Andeutungen des Dichters über einen Fortschritt der Handlung oder die durch gar keine Deutung beleuchteten zahlreichen Bilder gerade dieses Stückes zu erläutern.

Ziehens Fabelbuch enthält in der Einleitung eine Umschreibung — nicht Definition — des Begriffes der Fabel und eine hübsche knappe Uebersicht über die Fabeldichtung vom Pantschatantra bis zu ihrer Pflege bei den wichtigsten europäischen Kulturvölkern. In der Sammlung sind von Lessing aus seinen Abhandlungen über die Fabel die Abschnitte „Von dem Wesen der Fabel", „Von dem Gebrauche der Tiere in d. F.", „Von dem Vortrage der Fabeln" und 5 Fabeln in Versen, 20 in Prosa

abgedruckt, dann folgen, außer bei Goethe mit kurzen biographischen Angaben davor, Hagedorn mit 8, Gleim mit 2, E. v. Kleist mit 1, Gellert mit 13, Pfeffel mit 3, Lichtwer mit 9, Claudius mit 4, Willamow mit 3, Goethe mit 2 und Fröhlich mit 5 Fabeln. Schon dieser Inhalt läßt erkennen, daß das Heftchen etwa der Sekunda-Stufe dienen soll. Demgemäß werden der Benutzung auch hauptsächlich zwei ästhetische Aufgaben gesteckt: die Schüler sollen selbst zur Erkenntnis dessen, was für und gegen den Fabelstil La Fontaines und Lessings spricht, und zur Einsicht in die Kunst geführt werden, mit der innerhalb der Fabel selber ihre Nutzanwendung vorbereitet wird.

10. Goethes Faust. I. Teil. Für den Schulgebrauch herausg. von Ulrich Buurman. 12°. 136 S. Leipzig 1900, Rengersche Buchh. Kart. 1 M.

Die schon um ihres augengefährlichen kleinen Druckes willen nicht empfehlenswerte Schulausgabe enthält den Text, die nur nach dem Inhalt angegebene Walpurgisnacht ausgenommen, vollständig, mit vereinzelten Fußnoten und eine Einleitung von 8 Seiten. Erläuterungen wie Einleitung fehlt aber die rechte Methode. Kommt doch über die Hälfte der Einleitung auf „den historischen Faust", und wenn einmal angegeben ist, daß eine Scene im Urfaust steht, fehlt ein andermal diese Bemerkung, ebenso wie eine Andeutung des Gegenteils. Vor allem aber finden sich in den Erläuterungen viele Bemerkungen, die dem Schüler nicht verständlich sein können oder sachlich gar nicht treffend sind. Nur ein Beispiel, das beide Fehler zeigt. S. 21 steht: „Der Prolog malt (!) den natürlichen und sittlichen Hintergrund aus, auf dem das verworrene Streben Fausts sich erhebt. Nachdem so der Dichter sein Lebenswerk mit den letzten Fragen der Psychologie, Aesthetik, Metaphysik und Ethik verknüpft und uns die Fülle des Reichtums seiner Gedanken gespendet hat, läßt er nunmehr Faust in Person auftreten." Was soll man vollends zu solchen Phrasen sagen wie S. 18: „Der Prolog giebt dem Leben und Streben Fausts eine großartige Staffage"? Was wird V. Valentin, dem man durchaus nicht in allem zuzustimmen braucht, zu einer so verschwommenen Inhaltsangabe wie hier S. 8f. sagen? Vielleicht nichts, sondern nur gleich dem Berichterstatter begierig sein auf den angekündigten Zweiten Teil und das in Aussicht gestellte 3. Bändchen mit Erläuterungen zu Goethes Faust!

11. **Cottas** Schulausgaben deutscher Klassiker, mit Anmerkgn. 12°. Stuttgart 1900, J. G. Cottas Buchh. Nachf.

12. **Grillparzer**, Sappho. Trauerspiel in fünf Aufzügen. Schulausg. mit Einl. u. Anm. von Dr. Ad. Lichtenfeld. 112 S. Geb. 80 Pf.

Ders., König Ottokars Glück und Ende. Trauerspiel in fünf Aufzügen. Schulausg. mit Einl. u. Anm. nebst einer Karte, von dems. 220 S. Geb. 1 M.

Diese Ausgaben des lieblichen Seelendramas Sappho, an dem sich wie an keinem andern seiner Werke Goethes Einfluß auf den Dichter, und des gewaltigen geschichtlichen Schauspieles aus dem Anfange des Hauses Habsburg, an dem sich ebenso lehrreich der Einfluß Schillers den Schülern zeigen läßt, kommen schon deshalb immer wieder gelegen, mögen sie auch immerhin lediglich die Ausgaben von 1891 und 1890 mit neuer Zahl und Firmenbezeichnung auf dem Titelblatte und in standhafterem und geschmackvollerem Originalhalbleinwandbande sein.

V. Erläuterungsschriften, Gedichtsammlungen und Schuldichtungen.

1. **L. Foltz**, Die deutsche Dichtung in der Unterklasse. Ausgeführte Präparationen und Entwürfe. II. Heft: Drittes Schuljahr. 8⁰. IV u. 112 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 1,80 M.

Eine Fortsetzung des I. für die ersten zwei Schuljahre bestimmten Heftes, will das vorliegende Heft die Erläuterung aller zur Behandlung in der Unterklasse geeigneten Gedichte abschließen, und zwar sind in der ersten Hälfte zu 16 Gedichten vollständige Präparationen gegeben, die dem wirklichen Verlauf einer Unterrichtsstunde entsprechen wollen, in der zweiten nur 32 Entwürfe, deren vollständige Ausgestaltung angehenden Lehrern durch die Erprobung und Durchnahme der ersteren ermöglicht werden soll. Diese Erwartung ist gewiß berechtigt; denn die ganze Arbeit ist sachlich so liebevoll und methodisch durchdacht und sprachlich und litteraturgeschichtlich so maßvoll und dem heutigen Stande entsprechend, daß sie für alle nicht bloß berufenen, sondern auch auserwählten Kandidaten des Lehramts anziehend und fördernd sein muß. Besonders verdienstlich sind auch die vielfachen Anregungen, wie passende Dichtungen, zu deren ausgedehnter Behandlung die Zeit fehlt, zu gelegener Zeit doch nutzbar gemacht werden können.

2. **Wilh. Königs** Erläuterungen zu den Klassikern. 12⁰. Leipzig, H. Beyer. à Bdch. 40 Pf.

32. Bdch. Erläuterungen zu Shakespeares Kaufmann von Venedig. Von Prof. Dr. Hoffmann. 77 S.

33. u. 34. Bdch. Erläuterungen zu Lessings Laokoon. Von Dr. E. Bischoff. 111 S.

35. Bdch. Erläuterungen zu Shakespeares König Richard II. Von Chr. Leibbrand. 68 S.

39. Bdch. Erläuterungen zu Shakespeares Hamlet. Von Prof. Dr. Hoffmann. 110 S.

40. Bdch. Erläuterungen zu Shakespeares Coriolan. Von Prof. Dr. R. Büttner. 70 S.

Der Vorzug dieser Bändchen besteht in den ihren Hauptinhalt bildenden fortlaufenden sprachlichen und sachlichen Einzelerklärungen und in ihrer Verwendbarkeit neben jedem Text, vor allem auch Gesamtausgaben. Sonst geben die Shakespeare-Bändchen noch sämtlich eine den Scenen folgende zusammenhängende Darstellung des Ganges der Handlung und einige Angaben über Entstehung, Quellen und Aufnahme des Stückes, 32 und 33 auch eine freilich dürftige Charakteristik der Personen, oder das 32. und das — leider von K. Werders und Avonianus' Auffassung des Hamlet gar nicht berührte — 39. Bändchen wiederholen dieselbe Schilderung des Shakespeareschen Theaters. Am reichhaltigsten ist das Laokoonbändchen, indem nicht nur als „weitere erläuternde Beiträge" Winckelmanns und Goethes Beschreibung der Laokoongruppe beigegeben sind, sondern auch — freilich über die Schule hinausführende — Bemerkungen über die äußere und die innere Geschichte des Werkes und eine Abbildung der heutigen Ergänzung und der vermutlichen ursprünglichen Gestalt der Gruppe. Am meisten empfiehlt sich so die Benutzung der Bändchen für private, auch auf das Verständnis des einzelnen bedachte Lektüre auch der Schüler, denen der billige Preis die Anschaffung erleichtert.

3. G. Weck, Haus Hohenzollern. Schauspiel in fünf Aufzügen. (Der vaterländischen Schriften und Dichtungen IV. Teil. S. 263—430.) Leipzig 1900, B. G. Teubner. 3 M.

Zwar auch mit der „Hoffnung, sein Werk in leibhaftiger Gestalt über die Welt bedeutenden Bretter schreiten zu sehen", doch hauptsächlich mit der Absicht, statt der vielen dichterisch meist gehaltlosen Festspiele ein nach allen Regeln der dramatischen Kunst eingerichtetes Werk für die Primaneraufführungen an deutschen Mittelschulen zu schaffen, das auch nach deren Nahrung an Sophokles und Shakespeare noch bildend und schwierig genug ist, hat hier ein feinsinniger Schulmann das Verhältnis zwischen Friedrich Wilhelm I. und seinem Sohne von dem Augenblicke, wo seine Flucht vereitelt wird, bis zur Aussöhnung beider angesichts des österreichischen Verrates am Ende des polnischen Erbfolgekrieges wirklich anziehend und in typische Höhe erhebend dargestellt. Denn auf Grund sorgfältigster im Vorwort bezeugter geschichtlicher und dramaturgischer Studien ist in diesem fünfjährigen Ausschnitt aus der Familiengeschichte ein immanentes Bild der preußischen Entwicklung überhaupt gezeichnet, und vor allem ist die leicht komisch wirkende Gestalt des Königs so groß und tief gefaßt, die Aussöhnung so innerlich wahrscheinlich gemacht, daß das schöne vaterländische Stück weit über die verwandten der Laube und Gutzkow gestellt werden muß. Neben dem Könige und dem Prinzen der falsche Seckendorff und umgarnte Grumbkow, die falschen Kammerdiener, die engherzigen Küstriner und die nicht einzuschüchternden Mitglieder des Kriegsgerichtes sind lauter scharf gezeichnete Charaktere, individuell bis in ihre im übrigen zeitlich sehr treu gestaltete Sprache. Nur einmal ist mir ein sachlich und zeitlich anfechtbares Bild aufgefallen: das von Besonnenheit und Maß II, 5, die „erblühn erst spät, der Alpenrose gleich dem Schnee des Alters". Möchte dem gehaltvollen Werke auf Schul- und anderen Bühnen ein recht frisches, dauerndes Leben beschieden sein; daß im Grunde nur eine nicht bedeutende Frauenrolle vorkommt, wird die Aufführung an jenen noch erleichtern.

4. J. Rietzen, Die Hohenzollern im Glanze der Dichtung. Für die deutsche Jugend und das deutsche Volk in Schule, Haus und Heer ges. u. herausg. gr. 8°. XI u. 460 S. Mettmann 1899, Ad. Frickenhaus. 3,60 M., geb. 4,50 M.

„Die Saiten der Dankbarkeit und Liebe zum Hohenzollernhause in den Herzen der deutschen Jugend und des deutschen Volkes zu rühren, daß sie erklingen ohne Unterlaß bis zu des Herzens letztem Schlage," ist die Absicht, die der Herausgeber mit dieser 375 lyrische und epische Gedichte umfassenden Sammlung verfolgt. Sie enthält 6 allgemeine Lieder auf das Haus Hohenzollern, sonst lauter solche mit ausdrücklicher Beziehung auf einzelne Regenten, nämlich auf Friedrich I., Johann Cicero und Joachim I., und dann in ununterbrochen schwellendem Flusse auf sämtliche Herrscher seit dem Großen Kurfürsten, selbst Friedrich Wilhelm II., bis auf Kaiser Wilhelm II. Für patriotische Schulfeiern wird sich dem gut ausgestatteten Buche manche sonst unbekannte Nummer entnehmen lassen, vorab auf preußischem Boden, für Sedantage oder wenn statt dessen in Alldeutschland einmal der Kaisergeburtstag gefeiert werden sollte, gelegentlich auch in außerpreußischen Schulen. Freilich scheint darauf nicht eben sehr gerechnet zu sein, da sonst doch Stücke, wie Geroks „Geister der Helden" oder F. Dahns „Schlacht von Sedan", nicht

fehlen durften, um derentwillen schon manches Stück gereimter Prosa wie der „Liederkranz“ S. 170 oder „Des Königs Abreise“ S. 212 gern geopfert werden durfte. Unerfindlich ist mir auch, warum z. B. Holteis (so! nicht Holtey!) „Preußen in Lissabon“ durch Unterdrückung der zweiten Hälfte die volle Wirkung genommen ist.

5. **A. Schäfer**, Vaterländische Gelegenheitsgedichte zum Singen und Deklamieren. Mit Kompositionen v. E. Werner u. K. Zuschneid. 8°. 32 S. Düsseldorf 1900, L. Schwann. 50 Pf.
6. **Maria Brocker**, Im Reiche der Feenkönigin. Patriotisches Festspiel. gr. 8°. 20 S. Düsseldorf 1900, L. Schwann. 50 Pf.

Hundertfältig werden an vaterländischen Festtagen aus warmer Begeisterung Reimereien und sogenannte Dichtungen geboren, und das ist schön und ein gutes Zeugnis für den Anteil des Gemüts an den Vorgängen in Vaterland und Herrscherhaus. Aber Maria Brocker hätte sich schon überlegen dürfen, ob ihrem Festspiel mit dem einmaligen Vorüberrauschen einer Aufführung nicht Ehre genug geschehen wäre. Auch von den sechzehn Schäferschen Gedichten sind die zehn erzählenden nicht viel mehr als Umreimungen meist bekannter Anekdoten und Kriegsschwänke, und auch an den sechs zugleich mit Kompositionen versehenen Liedern dürften jene das Bessere sein. Höchstens dürfte die eine oder andre Nummer bei örtlichen Beziehungen, zu Königsberg namentlich, einigen Reiz erhalten, und launige Stücke, wie „Ein Kapitel aus der Rechtschreibung“ oder „Ein Wiedersehn“, können als Lückenbüßer für heitere Schulabende gelegentlich einmal willkommen sein. Für feierliche Schulakte dagegen muß diese ganze Ware zu leicht befunden werden, und gar der unehrerbietige Dünkel in der Nummer „An die deutschen Gymnasiasten“ sollte auch in — Preußen nicht bemerkbar sein, und jedenfalls durch solche Reimereien nicht noch genährt werden!

VI. Kunstlehre, eine besondere Poetik.

1. **O. Lyon**, Das Pathos der Resonanz. Eine Philosophie der modernen Kunst und des modernen Lebens. 8°. II u. 202 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. 3,20 M.

In bewußtem Gegensatz zu Nietzsches „Pathos der Distanz“, doch nicht bloß als solcher gewählt, zeigt schon der Titel, welchem allgemein ersehnten Ziele der Verfasser zustrebt, der Widerlegung Nietzsches und der Ueberwindung der einseitigen Verneinung der von diesem abhängigen „Moderne“. Der Weg, der zu diesem Zwecke eingeschlagen wird, ist folgender: Ein I. Teil, überschrieben „Die moderne Kunst“ (S. 1 bis 64), weist als den dem Gegensatz zum Klassizismus entsprungenen gesunden Grundgedanken der modernen Kunst das Charakteristische und Individualistische nach, schreibt ihr die verdienstliche Wirkung zu, unsre Natur und Persönlichkeit von historisch-gelehrtem Ballaste zu befreien, Können über Kennen, Schöpferkraft über Abstraktion, Gefühl, Phantasie und Willen über nüchterne Verstandesthätigkeit zu erheben, zeigt aber vor allem und am ausführlichsten auch die Irrtümer, durch welche die moderne Kunst jenem Grundgedanken untreu geworden und bis zu Roheit und nervenzerrüttender Krankheit ausgeartet ist. Es sind zügelloser Subjektivismus, der nur sich und seine besondere Mache gelten läßt, die schablonenhafte Einseitigkeit und Ausschließlichkeit einer Kunst-

anschauung, die nur ästhetisch, nicht auch sittlich sein will und daher oft unsittlich wird, die gedankenlose Nachbetung des in der Negation stecken gebliebenen Nietzsche. Wie eingebildet dessen vermeintliche Originalität war, wird dabei in treffenden Parallelen und Quellennachweisen gezeigt und seinem zu Anarchismus und Pessimismus führenden Uebermenschen mit dem in Wahnsinnseinsamkeit endenden Pathos der Distanz das aufbauende Wesen des Genius entgegengestellt, und dieses als „Pathos der Resonanz" bestimmt.

Der Erläuterung dieser Begriffsbestimmung dient der II. Teil (S. 65—202), der in vier Abschnitte zerfällt. Bestrebt, eine positivistische Lebens- und Kunstphilosophie zu geben, die mit den Ergebnissen der induktiven Forschung deren Verwertung durch eine ordnende Deduktion verbindet, beschreibt Lyon im ersten Abschnitte die Entwicklung der modernen Individualphilosophie von Cartesius bis Nietzsche und das Wesen der negativ kritisch mit Kant, positiv vorwärtsweisend mit Goethe einsetzenden Sozialphilosophie (S. 65—85). Der zweite Abschnitt (S. 85 bis 110) enthält eine Kritik beider Richtungen, wonach Nietzsche, Lombroso und die Sozialdemokratie mit ihrer Verbrechermoral als der letzte den Tiefstand bezeichnende Ausläufer der ersteren erscheinen, aber auch die Soziologie mit ihrer Neigung, nur den vom Milieu erzeugten Typus gelten zu lassen und Individuum und Freiheit des Handelns aufzuheben, einer Ergänzung durch die aus der Soziologie, der Erforschung des sozialen Ichs und der induktiven Individualphilosophie zusammengesetzten Sozialphilosophie oder den objektiven Idealismus bedarf. Mit dem 3. Abschnitte beginnt nach der wesentlich kritischen ersten Hälfte S. 111 die zweite im wesentlichen positive, aufbauende zweite Hälfte des Buches. Indem nach zahlreichen Ergebnissen der verschiedensten Forschungsgebiete alles Leben als Rotation bestimmt und die diese hervorrufende Wechselbeziehung der jeden Lebensvorgang bestimmenden centrifugalen und centripetalen Grundkräfte als Resonanz bezeichnet wird, ergiebt sich aus dieser einheitlich naturwissenschaftlichen Weltbetrachtung auch die Definition des die höchste schöpferische Ausgestaltung des höchsten Erdengebildes, des Menschen, darstellenden Genies als Pathos der Resonanz. Dabei wird die Fehlerhaftigkeit der noch von Kant, ja von den meisten noch heute festgehaltenen Dreiteilung des Geisteslebens in Fühlen, Denken und Wollen zum deutlichen Bewußtsein gebracht, das ganze Geistesleben vielmehr auf die zwei Reihen Empfindung, Vorstellung, Erkenntnis (die centripetale Reihe) und Gefühl, Affekt, Wille (die centrifugale Reihe) aufgebaut, und innerhalb der zweiten kommt z. B. auch Religion und Glaube zu größerem Rechte als selbst einerseits bei Orthodoxen, anderseits bei Wundt; auf Grund des psychischen Parallelismus wird die von Naturalisten und Soziologen verneinte Freiheit des Willens gewahrt und die Beschränkung der modernen Dichtung auf das Zuständliche, ihr Verzicht auf große Charaktere und wirkliche Persönlichkeiten als verkehrte Folgerungen aus einer falschen Weltanschauung erwiesen. Aus dem vierten „Die Kunst" überschriebenen Abschnitte (S. 168 ff.) sind von gleichem Werte noch die Ausführungen gegen Kants interesseloses Schöne und gegen die „bloß ästhetische" wie die „bloß symbolistische" Kunst. Dagegen erscheinen die hier in Form von sechs Gesetzen für die Kunst gezogenen Ergebnisse weniger neu — kann doch auch meist Goethe als Zeuge oder Beispiel für ihre Richtigkeit angezogen werden — als die auf einer einheitlichen physikalisch-psychologischen Methode ruhende Art ihrer Begründung.

Ueberhaupt dürfte für die, bei denen der Schrift vor allem Erfolg gewünscht werden möchte, für die schaffenden Künstler, zumal diese heute so viel auf wissenschaftliche Fundamentierung pochen, ihre Beweiskraft am meisten auf ihrer Beherrschung der Kritik der älteren und der Methoden der modernsten Philosophen beruhen. Zwei andere Eigenschaften, welche den Verfasser zu einem berufenen Wegweiser in dem allgemeinen Sehnen und Ringen nach einer größeren Kunst machen, die tiefe Vertrautheit mit der älteren Dichtung und die gleichzeitige warmherzige und unvoreingenommene Teilnahme auch für alles Neue, bedürfen bei dem Herausgeber der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" keiner besonderen Erwähnung. Diese Schrift über die moderne (Dicht-) Kunst und ihre Aufgaben kann also um so mehr empfohlen werden, als hier ein Freund dieser Kunst, freilich ein rückhaltlos offener Freund das Wort ergreift.

Bei dieser Zustimmung im allgemeinen ist ein Zweifel an Einzelheiten natürlich nicht ausgeschlossen. In vereinzelten Stellen sind Urteile und Begriffsbestimmungen kaum scharf genug ausgefallen, und es ist wohl nicht zufällig, daß sich ziemlich oft die in sich widerspruchsvolle Wendung findet: „wesentlich aus diesem Grunde mit abgelehnt" (S. 57), das verdanken wir in erster Linie mit der alten Individualphilosophie (S. 97; vgl. S. 159). So vermißt man bei Wildenbruch die rückhaltlose Bloßlegung des Grundfehlers vielleicht nicht aller Dramen, so aber doch aller Hohenzollerndramen, bei Liliencron die Feststellung der doch sehr in den Niederungen der Sinnlichkeit bleibenden Einseitigkeit. Ein unklarer Kompromiß ist S. 108 die Ausführung über die Religion, die z. Teil auch der schöneren Ausführung über Glauben und Zweifel S. 152 ff. widerspricht. S. 68/69 sind „Bewußtsein" und „Dasein" doch keine Gegensätze, und bes. S. 175 vgl. mit 177 ist die Abgrenzung der Gebiete des Angenehmen, des Schönen, des Wahren — das an der ersten Stelle ganz fehlt — und des Guten nicht gelungen. Gehört in die geistige Sphäre, auf die S. 175 das Schöne verwiesen wird, nicht vielmehr das Wahre, und jenes auf die sinnlich-geistige der Phantasie?

Doch das sind einzelne Kleinigkeiten, die dem Verdienste der Schrift keinen Abbruch thun, daß hier auf Grund umfassender Beherrschung der modernen Kunst wie Wissenschaft in mustergültig klarer und schöner Sprache geradezu eine moderne Kunstphilosophie in nuce geboten wird.

2. **Carl Weitbrecht**, Schiller und die deutsche Gegenwart. 8°. VIII u. 175 S. Stuttgart 1901, Bonz & Comp. 1,80 M.

Ein Schwabe, der zugleich als Landsmann, als Dichter und Vertreter der Litteratur an der Stuttgarter technischen Hochschule dazu vor anderen berufen ist, erhebt hier in 5 aus den Jahren 1894 bis 1900 stammenden Festreden seine gewichtige Stimme gegen die Mär vom veralteten, vom überwundenen Schiller. Für weitere Kreise, wie Tübinger und Stuttgarter Schillerfeiern, gehalten, verdienen die auf trefflicher Beherrschung des Stoffes gegründeten, in schönster klarer Faßlichkeit gehaltenen Vorträge auch in den weitesten Kreisen bekannt und gewürdigt zu werden. Lehrerkreise zumal, denen die Lehrordnungen so viel Behandlung Schillers zuweisen, werden diese Zurückweisung vieler jetzt gegen den Meister erhobenen Anfechtungen mit Vorteil verfolgen; denn sie verdient, vielleicht einen Punkt ausgenommen, unsre Zustimmung.

Der erste Vortrag „Eine Maifestrede“ gründet Schillers dauernde Größe besonders auf den erhebenden Ernst seiner Tragik, indem ihn nicht niedriger Selbstsinn sein Leiden zum Weltleiden aufbauschen läßt, sondern eigene Leidenserfahrung nur den Blick schärfte, das tragische Leiden der Menschheit und der Weltgeschichte, die unvermeidliche Lösung des Gegensatzes vom Lebenwollen und Leidenmüssen im Sterbenwollen um so erschütternder an der Menschheit „großen Gegenständen“ zu sehen und zu zeigen. Der zweite Vortrag „Von der Größe“ untersucht die Eigenschaften, welche die die Jahrtausende überdauernde Größe verleihen, und wenn er solche Größe Schillern auch vielleicht zu allgemein zuspricht, so ist doch durchaus richtig sein Nachweis, daß Schillers älteste und jüngste Verkleinerung durch die Romantiker wie die Naturalisten aus dem nur zu erklärlichen Widerwillen ihrer ästhetischen und ethischen Zucht- und Gesetzlosigkeit gegen Schillers starkes ethisches Pathos künstlich und unlauter gemacht ist, und seine dazwischen liegende Befehdung durch O. Ludwig auf einer heut ebenfalls wiederkehrenden ästhetischen Einseitigkeit beruht. Der dritte Vortrag „Schiller in der Gegenwart“ weist die Vorzüge nach, um derentwillen Schiller ein Wegweiser noch für unsre heutigen staatlich größeren Verhältnisse und aus unserer künstlerischen Erbärmlichkeit sein kann. Es sind: seine Männlichkeit, sein weltenweiter Blick, seine feste, lautere Sittlichkeit, seine echte innerliche Begeisterung, seine einheitlich geschlossene Weltanschauung, seine nie übertroffene dramatische und besonders tragische Wirkung. Der fünfte Vortrag „Der junge Schiller und das moderne Drama“ fordert gegenüber der „sich als ästhetischen Normalzustand anpreisenden“ Proletarisierung des Dramas Anschluß an den Dichter der Räuber, Luise Millerin, des Fiesko und des Karlos, der von Anfang an bei allen Naturlauten das Grundgesetz aller Tragik gewahrt habe, im Konflikt zwischen mehreren Rechtsanschauungen kein einseitiger Richter zu sein, und schon in seinem ersten und einzigen sozialen Drama, Kabale und Liebe, den Weg gewiesen habe, der dieser Gattung allein eine die ganze Gesellschaft, ja Welt umspannende Weite und Größe verleihen kann. — Der vierte Vortrag „Schillers Lyrik an zwei Jahrhundertwenden“ ist in seinem ersten Teile, der der Unterscheidung zweier Arten der Lyrik gilt, um so lehrreicher, als er in der Abgrenzung einer direkten, rhetorischen Gefühls- und Gedanken- und einer indirekten Stimmungslyrik so ziemlich mit der unter Abt. I, Nr. 8 besprochenen Untersuchung O. Harnacks zusammentrifft. Den Versuch des zweiten Teiles freilich, für die meisten Gedichte aus Schillers letztem Jahrzehnte die Zugehörigkeit oder steigende Annäherung an die zweite Art der Lyrik zu erweisen, kann ich nicht als gelungen betrachten. Denn das heißt denn doch die Dinge auf den Kopf stellen, wenn man z. B. dem „Handschuh“ Stimmungsgehalt zusprechen will, weil für Schiller da eine — etwa durch eine historische Notiz gegebene — Anschauung der eigentliche Produktionsreiz gewesen sei und nicht der subjektive Seelenzustand. Thatsächlich sucht doch in Schillers Balladen eine Ideen-, eine Gedankenwelt, die zuerst da war, ihre Gestaltung, und so sind diese zumeist — Gedankendichtungen in epischer Form geworden, die — den Erwachsenen nicht ohne allen Grund kälter lassen. Von Stimmung im Sinne Goethescher Balladen haben die wenigsten etwas, und gerade die, welche am meisten davon haben, die Tellieder und der Alpenjäger, werden vom Verfasser nicht erwähnt.

V. Mathematik.

Von

Dr. Arnold Peter,
Oberlehrer am Realgymnasium in Leipzig.

I. Arithmetik.

1. **F. Steinweller**, Sem.-Lehrer, Kurzer Abriß der Geschichte des Rechenunterrichts, sowie Beschreibung der wichtigsten Lehrmittel für denselben. 2., verb. u. erw. Aufl. 48 S. Leipzig 1899, F. Hirt & Sohn. 50 Pf.

Es ist für einen jeden, der Rechenunterricht erteilt, vorteilhaft, sich auch einmal mit der Geschichte des Rechenunterrichts etwas eingehender zu beschäftigen. Aus ihr kann man mehr lernen, als aus so und so viel methodischen Anleitungen. Steinwellers kurzer Abriß will dazu beitragen, für diese Geschichte immer mehr Interesse zu wecken. Er beginnt mit den ältesten Zeiten. Nach den Aegyptern und Assyrern, Griechen und Römern, Chinesen, Indern und Arabern werden die Rechenlehrer und Rechenbücher des Mittelalters und des 16., 17. und 18. Jahrhunderts besprochen. Hieran reiht der Verfasser Pestalozzi und die Anhänger und Gegner seiner Methode, um schließlich zu den neuesten Methodikern überzugehen und mit einer kurzen Besprechung von Knoches Werk: „Der Rechenunterricht auf der Unterstufe nach dem vereinigten Anschauungs- und Zählprinzip" zu schließen.

Im zweiten Teile des Buches werden die Veranschaulichungs- und Uebungsmittel ausführlich beschrieben. Sie werden in natürliche und künstliche eingeteilt, letztere wieder in bildliche und körperliche. Die bildlichen Darstellungen und die Rechenmaschinen sind sehr eingehend behandelt, wobei der Verfasser einem jeden dieser Hilfsmittel möglichst gerecht zu werden sucht. Ganz vollständig kann natürlich die Aufzählung bei den vielen einzelnen Abarten nicht sein, sie ist aber in vielem sehr lehrreich.

2. **G. Schneider**, Lehrer, Die Zahl im grundlegenden Rechenunterricht. Entstehung, Entwicklung und Veranschaulichung derselben unter Bezugnahme auf die physiologische Psychologie. (Sammlung von Abhandl. aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie u. Physiologie, herausg. v. Schiller u. Ziehen. Bd III, Heft 7.) 86 S. Berlin 1900, Reuther & Reichard. 1,60 M.

In dem ersten Teile dieser gründlichen und sorgfältigen Abhandlung untersucht der Verfasser die Entstehung, Entwickelung und das Wesen der Zahlvorstellung. Er kommt dabei zu dem Ergebnis, daß auch die Vorstellung der Zahlen auf die Anschauung zurückgeführt werden muß. „Reine Zahlvorstellungen giebt es nicht, weil die Zahl nicht unmittelbar, sondern nur mittelbar als Zahlinhalt in Verbindung mit Dingen,

Eigenschaften und Thätigkeiten empfunden wird." Dabei ist die räumliche Darstellung der Zahl jeder anderen vorzuziehen. Ueberall sind die Gesetze des Kontrastes, der Gleichartigkeit, der Unterscheidbarkeit und Einheitlichkeit zu berücksichtigen. Im Gegensatz zu Knilling, Tanck, Knoche u. a. sucht der Verfasser weiterhin nachzuweisen, daß die Zahl nicht durch das Zählen zu stande kommt, und daß deshalb das Zählen erst auf Grund der bereits gewonnenen Zahlvorstellungen zu betreiben ist. Endlich wird noch der Zahlbegriff und das Wesen der Zahl, die als das Verhältnis der Dinge in Bezug auf ihre Menge definiert wird, sowie Urteil und Schluß in ihren Beziehungen zur Zahl eingehend besprochen. Im zweiten praktischen Teile wird auf Grund der vorangegangenen Untersuchung die Frage nach der besten Veranschaulichung der Zahl im Unterricht erörtert. Hier sind besonders die didaktischen Experimente, die der Verfdsser zur Entscheidung dieser Frage vorgenommen hat, von Interesse. Während Lay bereits experimentell den Wert der russischen Rechenmaschine im Vergleich zur einreihigen Punktreihe festgestellt hat, hat der Verfasser die an seinem Rechenapparat verwendete quadratisch eingefaßte Zweierreihe, ferner den Tillichschen Rechenapparat, Punkte und Striche, die russische Rechenmaschine und die von Graß, Unterlauf und Lay verwendete Vierergruppierung miteinander verglichen und kommt dabei zu dem Ergebnis, daß die quadratisch eingefaßte Zweierreihe am geeignetsten und praktischsten sowohl für die Darstellung der Zahl, als auch für die Veranschaulichung der Operationen ist. Wie die Operationen zu veranschaulichen sind und wie sich dabei die Kinder selbstthätig beteiligen können, wird zum Schluß gezeigt.

Selbst wenn man nicht in allen Einzelheiten dem Verfasser überall zustimmen wird, kann jedem Rechenlehrer der Volksschule das Studium dieser Abhandlung von großem Nutzen sein. Sie ist jedenfalls der Beachtung wert.

3. **H. Schreiber**, Lehrer, Die Tyrannei der Zahl. 36 S. Altenburg 1900, H. A. Pierer. 60 Pf.

Alles in der Welt ist unvollkommen und der Verbesserung bedürftig, also auch die Methodik des Rechenunterrichts. Wer aber die Broschüre des „schneidigen" Herrn Schreiber liest, ohne diesen Unterricht zu kennen, muß zu der Ansicht kommen, daß in ihm die Kinder in der fürchterlichsten Weise tyrannisiert werden. Dem ist aber nicht so, denn der Verfasser jener Schrift versteht von der Sache so gut wie nichts. Daß er den Rechenunterricht an den Mittelschulen nicht kennt, kann ich ihm nicht zum Vorwurf machen, er sollte aber dann lieber nicht darüber urteilen! Daß er aber auch von der Art und Weise, wie der Rechenunterricht in der Volksschule betrieben wird, keine Ahnung hat und darüber den Stab bricht, ist eigentlich unverzeihlich, ganz abgesehen von der — um mich mild auszudrücken — wenig vornehmen Weise, in der das geschieht. Hiefür einige Proben: „Damit bei der Prüfung die Parade gut ausfällt, wird der alte Käse täglich wiedergekaut", — „in unserer Schule blüht der Unsinn wie das Unkraut unter dem Weizen, wenn man nicht vielleicht besser sagen will, wie ein Unkraut unter anderen Unkrautarten", — „Der ewig wiederzukauende Kohl verdirbt ihnen den Magen" u. s. w. Bei einer derartigen Kampfesweise halte ich es für aussichtslos, den Verfasser eines besseren zu belehren (würde er hier auch „belernen" sagen? Vgl. S. 22 Zeile 19). Ich lasse mich deshalb auf eine sachliche Widerlegung gar nicht ein, zumal ich der festen Ueberzeugung

bin, daß Lehrerschaft und Schule über diese Schrift sehr schnell zur Tagesordnung übergehen werden.

4. **Karl Teupser**, Lehrer, Methodische Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichts. 1. Teil: Der Zahlenraum 1—100. 80 S. Leipzig, 1901, A. Hahn. 1,20 M., geb. 1,50 M.
—— Aufgaben für schriftliches Rechnen im Zahlenraum 1—100. Uebungsheft für die Hand des Kindes im Anschluß an die methodischen Lehrgänge. 32 S. Ebendas. 1901. 25 Pf., in Partien bezw. bei Einf. à 20 Pf.

Mit den Lehrgängen beginnt der Verfasser des „Wegweisers zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben", eines Werkchens, das ich im letzten Jahresbericht besprochen habe, den methodischen Ausbau einiger Rechengebiete. Die Grundsätze, die ihn dabei leiten, wird man voll anerkennen müssen. Es wird bei den einzelnen Rechenfällen ein sachliches Gebiet in den Mittelpunkt gestellt, beim Zählen bis 20 das Lebensalter, und in den weiteren Abschnitten dieses Zahlenraumes Geldstücke, das Zifferblatt der Uhr, das Dutzend und die Mandel. Hierzu kommen noch im Zahlenraum 1—100 das Messen von Längen, Körperlänge, Kopf- und Brustweite, Greifhöhe, ferner unsere Zeitmaße, die Droschke, der Eisenbahn- und Güterwagen, das Wohnhaus, das Rad und seine Speichen, endlich der Nähtisch der Mutter, Familien- und Schulleben. Ein weiterer Gesichtspunkt, der für den Verfasser maßgebend war, ist der, die Schüler zu veranlassen, Aufgaben zum Teil selbst zu bilden. Dann wird auf ein mannigfaltiges Durchlaufen der Zahlenreihen großer Wert gelegt, alles Grundsätze, denen man seine Zustimmung nicht versagen wird.

Beide Bücher werden dem Rechenunterrichte sicherlich gute Dienste leisten. Sie seien bestens empfohlen.

5. **R. Bergmann** u. **F. Rösler**, Lehrbuch des Rechenunterrichts für die Unterstufe der Volksschule. 60 S. Leipzig 1900, J. Klinkhardt. 1 M.

Diese kleine Arbeit enthält manches Gute. Ob die Verfasser freilich viel Anklang finden werden, ist mir fraglich. Es ist ja ohne Zweifel gut, daß den Kindern der Begriff des Gleichheitszeichens recht in Fleisch und Blut übergeht, aber mit ihm anzufangen, ist doch etwas gewagt. Die betreffende erste Uebung soll nur den Zweck haben, die Dinge als gleichartig erkennen zu lassen. Zu diesem Zwecke ist die schriftliche Darstellung 1 □ = 1 □ (□ bedeutet Würfel) nicht nötig. Auch die „versteckten" Zählarten, worunter der Verfasser das Aufsuchen eines unbekannten Summanden, Faktors, Minuenden u. s. w. versteht, gehört in der abstrakten Fassung: $? + 8 = 19$ kaum auf die Unterstufe der Volksschule. Beim Addieren kann man es sich noch immer gefallen lassen, weil es hier die österreichische Subtraktionsmethode vorbereiten kann, was sollen aber Aufgaben, wie: $20 : ? = 5$ und ähnliche? Oder gar algebraische, eingekleidete Aufgaben, die auf diese Gleichungen zurückführen!

6. **K. O. Beetz**, Schuldir., Anleitung für einen einheitlichen Rechenunterricht in Stadt- und Landschulen. 2. Teil. 3. und 4. Schuljahr: Die Grundrechnungsarten in der aufsteigenden Zahlen- und Ziffernordnung. Mit 1 Illustr. 40 S. 60 Pf. 3. Teil. 5. und 6. Schuljahr: Die Grundrechnungsarten mit ganzen und gebrochenen Größenzahlen. Mit 1 Illustr. 61 S. 80 Pf. Osterwieck 1900, A. W. Zickfeldt.

7. —— Einheitliche Rechenaufgaben für Stadt- und Landschulen. 1. Heft: 1. und 2. Schuljahr. 52 S. 25 Pf. 2. Heft: 3. und 4. Schuljahr. 66 S. 30 Pf. 3. Heft: 5. und 6. Schuljahr. 72 S. 35 Pf. Ebendas. 1900.

Der Name Beetz hat in der Pädagogik des Rechnens einen guten Klang. Freilich sind Beetz' methodische Ansichten zum Teil auf Widerspruch gestoßen, aber die mir vorliegenden Rechenhefte samt der Anleitung zum Rechenunterricht sind jedenfalls von großem Werte. Hier haben wir es ja nicht mit dem Theoretiker zu thun, sondern mit dem erfahrenen Schulmanne. Die Anleitung besonders enthält eine Menge guter Gedanken, die hoffentlich recht bald Gemeingut aller Rechenlehrer werden. Hierher rechne ich das Rücken der Ziffern bei der Multiplikation mit 100, 1000 u. s. w., das Weglassen der Nullen im Teilprodukt bei einer Multiplikation mit 2004. (Es muß, wie Beetz es will, bei der Multiplikation mit 2000 entweder jede Null fehlen, oder es müssen drei für die fehlenden Hunderter, Zehner und Einer gesetzt werden.) Die Verurteilung der sogenannten Vorteile beim Multiplizieren und noch vieles andere. Ueberall wendet sich Beetz gegen die mechanische Regel, die ja, obwohl das Regelrechnen allgemein als verfehlt anerkannt ist, noch allenthalben zu finden ist. Daß man beim Multiplizieren sowohl mit der höchsten wie tiefsten Stelle des Multiplikators anfangen kann, ist natürlich richtig, ebenso, daß schließlich die Kinder aber nur an eine Art zu gewöhnen sind. Mit Rücksicht darauf, daß aber viele später noch im Rechnen weiter gefördert werden und dabei auch das abgekürzte Multiplizieren lernen müssen, sollte nur das Anfangen mit der höchsten Stelle geübt werden (vgl. das 2. Schülerheft S. 45). Endlich möchte ich noch auf die Veranschaulichungsmittel für das Bruchrechnen, die Bruchrechentreppe, hinweisen, auf die ganze, halbe, drittel u. s. w. Meterstäbe, die in genügender Anzahl vorhanden sind, aufgelegt werden. Die ganzen Zahlen veranschaulicht Beetz durch Einerwürfel, Zehnerstäbe, Hunderterplatten, Tausenderwürfel. Diese Art, die Zahlen zu versinnbildlichen, hat jedenfalls sehr viel für sich und ist der Prüfung wert.

Alles in allem können also diese Bücher nicht warm genug empfohlen werden. Der Lehrer kann ungemein viel aus ihnen lernen.

8. **Rudolf Knilling**, Drei Rechenkartons für unsere kleinen Anfänger. Ein neues praktisches Lehrmittel. Preis jedes Kartons 10 Pf. München 1900, R. Oldenbourg.

In dem den Kartons beiliegenden Prospekt sind nicht weniger als 20 Vorzüge dieser Knillingschen Rechenkartons aufgezählt. Wenn man auch nicht alle unterschreiben wird, so ist doch anzuerkennen, daß wir hier ein gutes und brauchbares Unterrichtsmittel für den ersten Rechenunterricht vor uns haben. Die Veranschaulichung der Zahlen durch Geldstücke und Händchen in natürlicher Größe hat gewiß viel Gutes. Außerdem sind aber auf den vier Seiten eines Kartons eine genügende Anzahl von Aufgaben untergebracht, auf dem ersten, der den Zahlenraum von 1 bis 5 behandelt, 300, auf dem zweiten, Zahlenraum von 1 bis 10, 634 und auf dem dritten, Zahlenraum von 1 bis 20, etwa 1700. Auf den Umschlägen finden sich Anmerkungen für Eltern und Lehrer. Dieses neue Unterrichtsmittel ist es jedenfalls wert, daß man mit ihm einen Versuch macht. Ich glaube, daß es sich gut bewähren wird.

9. **Chr. Harms**, weil. Prof., Rechenbuch für die Vorschule. 1. Heft. 11. Aufl. 44 S. Geb. 50 Pf. 2. Heft. 12. Aufl. 92 S. Geb. 80 Pf. Oldenburg 1900 u. 1899, G. Stalling.

Chr. Harms' Rechenbuch ist schon ein älteres Buch, das aber doch auch jetzt noch manches andere Uebungsbuch überragt. Die Bemerkung am

Anfange des ersten Abschnittes, die noch von der ersten Auflage herrührt, daß nämlich in einem Rechenbuch, das dem Verfasser zu Gesichte kam, an die Anfänger im Zahlenkreise von 1—10 „wieder" so schwierige Anforderungen gestellt wurden, dürfte auf unsere heutige Zeit nicht mehr passen. Wir haben jetzt gerade für dieses Pensum eine große Anzahl guter Rechenhefte, von denen aber manche sicherlich direkt oder indirekt auf Harms zurückzuführen sind. In diesem Zahlenkreis von 1—10, dem von 1—20 und 1—100, die das erste Heft enthält, dienen hier nebeneinander geschriebene Nullen und das Quadratnetz als Anschauungsmittel, doch läßt der Verfasser, wie aus einigen Aufgaben hervorgeht, auch andere Veranschaulichungsmittel gelten. Nullen zu nehmen ist übrigens nicht praktisch, sie lassen sich aber gut durch kleine runde Kreise ersetzen. Das zweite Heft behandelt die Zahlenkreise von 1—1000, 1—10000, 1—1000000 u. s. w., dann auch 1—0,001. Schon aus dieser Aufschrift erkennt man, daß der Verfasser sich in erster Linie auf das dekadische Zahlensystem stützt. In einer Zeit, als die dezimale Schreibweise der mehrfach benannten Zahlen noch nicht Gesetz war, ist er bereits für sie eingetreten. Ueber die Tausendstel hinaus geht dieses Vorschulrechenbuch nicht.

Möge sich das Buch auch fernerhin bewähren.

10. **Chr. Harms**, weil. Prof., Rechenbuch für Volksschulen und die Unterklassen höherer Lehranstalten. 10. Aufl. bearb. v. J. H. Oehlmann u. H. Ribken, Hauptlehrern. 264 S. 1,60 M. Antworten u. Erläut. hierzu 30 Pf. Ebendas. 1900.

Wenn es selbstverständlich schon die Pietät gebietet, an einem alten, bewährten Rechenbuch möglichst wenig Aenderungen vorzunehmen, so ist auf der anderen Seite doch den Fortschritten der Zeit Rechnung zu tragen. Dies haben denn auch die Neubearbeiter des vorliegenden Buches gethan, aber eben so, daß das Buch „Harms' Rechenbuch" geblieben ist. Daß da und dort Kürzungen eingetreten sind, um dafür für anderes Platz zu gewinnen, daß die Potenzform als zu schwer für die betreffende Stufe der Volksschule aus den ersten Paragraphen verschwunden und erst später eingeführt ist — Harms hat sie übrigens bereits am Schluß des ersten Heftes seines Rechenbuchs für die Vorschule —, daß die Arbeiterversicherungen nach § 41 verlegt worden sind und ähnliche Aenderungen können den Charakter des Buches nicht verändern. Ich würde es aber auch bedauern, wenn dies der Fall wäre, denn das Buch ist stets eines der besten Rechenbücher gewesen, die es giebt, und ist es auch in der neuen Form geblieben. Den Verfassern aber muß man Dank wissen, daß sie Verbesserungen vorgenommen haben, die wirklich welche sind.

Möge das Buch in der Volksschule immer mehr Eingang finden, zum besten unserer Jugend.

11. **Fr. Witte**, Sem.-Lehrer, F. W. Bosse's Rechenbuch für die Volksschule. In vollständig neuer Bearbeitung. 1. Abt. 54. Aufl. 32 S. 20 Pf. 2. Abt. 56. Aufl. 40 S. 20 Pf. 3. Abt. Ausg. A. 54. Aufl. 48 S. 25 Pf. 3. Abt. Ausg. B. 55. Aufl. 64 S. 30 Pf. 4. Abt. Ausg. A. 55. Aufl. 56 S. 30 Pf. 4. Abt. Ausg. B. 55. Aufl. 64 S. 30 Pf. 5. Aufl. Ausg. A. 29. Aufl. 84 S. 40 Pf. Gütersloh, C. Bertelsmann.

Von diesem Rechenbuch ist die erweiterte Ausgabe A für mehrklassige Volksschulen bestimmt. Aus dem reichen Inhalt sei nur Einiges erwähnt. In der Rechenfibel, Heft 1, die den Zahlenraum von 1—100 umfaßt, ist auch bei der Neubearbeitung im Zahlenkreise 20—100 die natürliche Verbindung von Zusammenzählen und Abziehen beibehalten worden.

Nach dem Ueberschreiten der 10 treten bereits ein paar angewandte Aufgaben auf. Im zweiten Hefte ist der Zahlenraum von 100—1000 vom unbegrenzten Zahlenraum getrennt. Es wäre sehr zu wünschen, wenn die Kinder so weit gebracht würden, daß sie, wie der Verfasser es für nötig hält, jede Aufgabe bis 1000 im Kopfe lösen können. In diesem Heft wird bereits durch wenige eingestreute Aufgaben die Bruchrechnung vorbereitet, die in einer ganz eigenartigen Weise in den nächsten Heften behandelt wird. Sie wird nochmals durch einfache Wiederholungsaufgaben über gemeine Brüche und durch Vorübungen im Rechnen mit Dezimalbrüchen im Zusammenhange vorbereitet. Daran schließen sich aber erst die Aufgaben mit mehrfach benannten Zahlen, die, so weit es sich um die dekadischen Maße handelt, Anlaß zu den wichtigsten Uebungen in der Dezimalbruchrechnung geben. Nun kommt erst die eigentliche Bruchrechnung an die Reihe in Verbindung mit der Begründung, Befestigung und Erweiterung der Dezimalbruchrechnung, die also überhaupt nicht als geschlossenes Gebiet auftritt. Ob dies gut ist, möchte ich bezweifeln. Die Bruchrechnung enthält aber manches Gute. Addieren und Subtrahieren gleichnamiger Brüche wird zusammen behandelt. Daran schließt sich zunächst nur die Addition ungleichnamiger Brüche, dann von ihr getrennt die Subtraktion. An die Multiplikation mit ganzzahligem Multiplikator reiht sich erst die Division durch eine ganze Zahl. Dann tritt erst die Multiplikation mit gebrochenem Multiplikator auf. Die bürgerlichen Rechnungsarten nebst Aufgaben aus wichtigen Gebieten des praktischen Lebens, ferner Raumberechnungen bilden den Schluß des Rechenwerkes, das auch in seiner neuen Gestalt sich als brauchbar erweisen wird, und dem ich wünschen möchte, daß es 1936, hundert Jahre nach seinem ersten Erscheinen, die 100. Auflage erleben möge.

12. **J. Löser**, † Oberlehrer a. D., Praktisches Rechenbuch für deutsche Schulen. Nach der Münz-, Maß- und Gewichtsordnung des deutschen Reiches in stufenweiser Fortschreitung bearb. 5 Hefte. 48., 91—99., 105., 100. 102. u. 103. Aufl. 25—45 Pf. München, 1893—1899, Fr. Ackermann.

J. Löser u. **J. B. Krämer**, Kreisschulinsp., Praktisches Rechenbuch für deutsche Schulen. Ausgabe C. 5 Hefte, das erste in 2 Teilen. 8., 9., 10., 9., 8. und 5. Aufl. Heft 1a. 15 Pf. Heft 1b, 2, 3 à 30 Pf. Heft 4, 5 à 40 Pf. Ebendas., 1899.

Zu den Vorzügen der Löserschen Rechenhefte gehört die Veranschaulichung der Brüche durch geteilte Kreise, ferner die Behandlung der mehrfach benannten Zahlen. Die Aufgaben sind hier nach den Maßen geordnet. Nachdem das Resolvieren und Reduzieren in den betreffenden Maßen durchgenommen ist, folgen zunächst getrennt, dazu gehörende Rechenaufgaben, in der Ausgabe C auch noch gemischte Aufgaben. Auf der anderen Seite kann ich mich aber mit der Darstellung der Bruchrechnung, insbesondere der Dezimalbruchrechnung, gar nicht befreunden. In letzterer wird noch das Komma gerückt, anstatt die Ziffern zu rücken, damit stets Einer unter Einern bleiben, ferner findet sich die Regel des Stellenabzählens beim Multiplizieren von Dezimalbrüchen, die doch allmählich anfängt, zu verschwinden und anderes mehr. Noch weniger kann ich mich mit dem Anhang: „Geometrische Formenlehre" im 4. Hefte einverstanden erklären. Daß in der Ausgabe C sich Linie statt Strecke ein paar Mal findet („eine an zwei Enden begrenzte Gerade heißt Linie!") ist wohl nur ein Versehen, denn in der älteren Auflage der anderen Ausgabe ist dies richtig. Dagegen findet sich in beiden Heften als Ueberschrift zu § 5 Die Lehre von den Flächen (statt Figuren!). Auch

sonst sind mir noch Unklarheiten im Ausdruck aufgefallen, z. B. daß die Winkelebene durch zwei sich rechtwinklig schneidende Gerade in vier gleiche Teile geteilt wird. Dieser geometrische Teil des vierten Heftes ist übrigens entbehrlich. Das fünfte Heft, das in der ursprünglichen Ausgabe als Mitarbeiter den Großh. Vorstand der Realschule Sinsheim, Professor Fr. Jost, aufweist, behandelt die Regel de tri, den Kettensatz, Prozent- und Geschäftsrechnungen und wieder eine geometrische Formenlehre, die entschieden weit besser bearbeitet ist, als die des vierten Heftes. Es handelt sich hier nur um die Flächen- und Körperberechnung.

Wenn aber dieses Rechenbuch auch in manchem noch verbesserungsbedürftig ist, so ist es doch keineswegs unbrauchbar, wie schon die verschiedenen Auflagen und Ausgaben beweisen. Ein geschickter Lehrer wird viel mit ihm erreichen können.

13. **G. Geiß**, Sem.-Lehrer, Rechenbuch. Methodisch bearb. Aufgabensammlung für das mündliche und schriftliche Rechnen. 7. u. 8. Aufl. 1. Heft 15 Pf., 2., 3., 5. Heft à 25 Pf., 4. Heft 20 Pf., 6. Heft Ausg. A u. Ausg. B. à 30 Pf., 7. Heft Ausg. A 80 Pf. (hierzu die Resultate). 7. Heft Ausg. B, C u. D. à 60 Pf. Darmstadt 1900, J. Waitz.

Das erste Heft behandelt den Zahlenraum von 1—10 und von 1—20. Die Zahlen werden zunächst durch Striche und durch Punktgruppen veranschaulicht. Irgend welche eingekleideten Aufgaben finden sich hier noch gar nicht. Daß bereits im Anfangsunterricht die Bruchform Anwendung findet, billige ich nicht. Natürlich wird der Lehrer bei der Division von der Hälfte, dem dritten Teil u. s. w. sprechen, eigentliche Bücher aber zu verwenden und zu schreiben, halte ich nicht für richtig. Noch weniger freilich sind auf dieser Stufe die Zeichen $\triangle$ und $\angle$ am Platze. Das zweite, dritte und vierte Heft dagegen, die nacheinander den Zahlenraum von 1—100, 1—1000 und den unbeschränkten Zahlenkreis behandeln, sind in allen Einzelheiten vorzüglich. Das fünfte Heft bringt die mehrfach benannten Zahlen, und zwar derart, daß die Aufgaben nach den Maßen geordnet sind, ein Verfahren, das allgemeiner zu werden verdient. Mit der Zeitrechnung, einigen Regel de tri-Aufgaben, vermischten Aufgaben und 15 aus der Raumlehre schließt dieses Heft. Auch das sechste Heft, das die Bruchrechnung, den eigentlichen Prüfstein für die Brauchbarkeit eines Rechenbuches, bringt, hat mich in mehrfacher Beziehung angenehm überrascht. In der Ausgabe A finden sich die gemeinen Brüche etwas eingeschränkt. Zuerst finden sich die leichteren Fälle direkt in Verbindung mit den Dezimalbrüchen behandelt. So folgt auf die Addition gleichnamiger Brüche die der Dezimalbrüche und ebenso ist's bei der Subtraktion. An die Multiplikation der gemeinen Brüche reiht sich aber sofort die gesamte Multiplikation der Dezimalbrüche und Entsprechendes gilt von der Division, wo allerdings die Division gleichnamiger Brüche, die ja als ein Enthaltensein leicht verständlich ist, bereits mit auftritt. Im zweiten Abschnitte finden sich dann erst die schwierigeren Fälle der gemeinen Bruchrechnung, das Gleichnamigmachen und die damit zusammenhängende Addition und Subtraktion ungleichnamiger Brüche, das Multiplizieren mit und das Dividieren durch einen Bruch. Ein anderes Verfahren schlägt die Ausgabe B ein, die für höhere Lehranstalten bestimmt ist. Hier werden zunächst die gemeinen Brüche im Zusammenhang behandelt, dann die Dezimalbrüche. Ein dritter Abschnitt setzt beide Brüche miteinander in Verbindung. Es finden sich hier Aufgaben wie: $(15{,}4 \cdot 3^1/_3) : (40 : 1^3/_5)$. Ich bin hier in der glücklichen Lage, überall

da, wo der Verfasser methodische Winke giebt, mit ihm übereinzustimmen. Ebenso habe ich an dem siebenten Heft nichts auszusetzen. Es behandelt die bürgerlichen Rechnungsarten. Die Ausgabe A ist für die Oberklassen der höheren Mädchenschulen bestimmt. Sie bringt deshalb mehr praktische Aufgaben, z. B. solche aus der Hauswirtschaft, der Naturkunde und Geographie, während die Ausgabe B, für die Quarta des Gymnasiums, sich in der Hauptsache auf die bürgerlichen Rechnungsarten beschränkt, aber eine größere Anzahl vermischter Aufgaben bietet, die, wie die Klammerrechnungen, als Vorbereitung für die Algebra dienen können. Ausgabe C und D endlich, C für die Oberklassen der Knabenschulen und D für die der Mädchenschulen, nähern sich wieder mehr der Ausgabe A. Wie diese bringen sie z. B. Aufgaben über die Arbeiterversicherungen. Es bilden aber in diesen letzten zwei Ausgaben Aufgaben über Raumberechnungen den Schluß, die für die Schulen überflüssig sind, in denen Geometrie getrieben wird. Diese Aufgaben führen in Ausgabe C bis zur Berechnung der Quadratwurzel.

Möge dieses ausgezeichnete Buch zum Besten des Rechenunterrichts eine immer weitere Verbreitung finden, die es in hohem Grade verdient. Es muß eine Freude sein, nach ihm zu unterrichten.

14. L. **Kauer** u. A. **Sulzbacher**, Rechenbuch für mehrklassige Volksschulen, Vorschulen, höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. Neu bearb. unter Mitwirkung von O. Pfundt u. P. Reinemann, Sem.-Lehrern. Neuwied 1900, Heusers Verlag.

1. Heft: Der Zahlenkreis von 1 bis 10 und 1 bis 20. 48 S. 40 Pf.

2. Heft: Der Zahlenkreis von 1 bis 100. Rechnen mit den Zehnerzahlen. Zu- und Abzählen der Grundzahlen. Einmaleins, Einsineins, Einsdurcheins. 56 S. 45 Pf.

3. Heft: Der Zahlenkreis bis 1000. Rechnen mit einfach benannten Zahlen. Der Zahlenkreis bis zur Million und Vorbereitung zur Bruchrechnung. 83 S. 50 Pf.

4. Heft: Rechnen mit zweifach benannten Zahlen. Vorbereitung der Bruchrechnung (2. Kreis). Vermischte Aufgaben. Schlußrechnung. 45 Pf. (Dieses Heft lag nicht vor.)

5. Heft: Rechnen mit gemeinen und Dezimalbrüchen, bürgerliches Rechnen (1. Kursus). Aufg. aus der Weltkunde und Raumlehre. 64 S. 50 Pf.

6. Heft: Die bürgerlichen Rechnungsarten (2. Kursus). Sachrechnen. Algebraische Aufgaben. Raumrechnung. Quadrat- und Kubikwurzel. 82 S. 50 Pf.

In dem ersten Heft werden die Zahlen durch Punkte, Striche und abgebildete Hände zunächst veranschaulicht, daran schließen sich Aufgaben mit unbenannten Zahlen, bald treten aber auch gut gewählte, eingekleidete Aufgaben auf, die „den Lehrer anregen wollen und später den Schüler reizen, seine Lesefertigkeit an ihnen zu erproben". Das Messen ist mit dem Vervielfältigen zusammengenommen, das Teilen folgt. Dies ist auch noch im zweiten Hefte der Fall, während im dritten das Enthaltensein mit dem Teilen zusammengenommen ist. Bei der Erweiterung des Zehnersystems bilden die Münzen das Anschauungsmaterial, bei den Vorbereitungen zur Bruchrechnung, die an verschiedenen Stellen des dritten Heftes sich finden, geteilte Kreisscheiben. Die Art und Weise, wie diese Einführung geschieht, hat völlig meinen Beifall. Ganze und Halbe werden zunächst als Benennungen aufgefaßt. Im fünften Heft geht die Rechnung mit gemeinen Brüchen der mit Dezimalbrüchen voran. Beide zerfallen in zwei Kurse. In dem ersten der gemeinen Bruchrechnung wird nur mit gleichnamigen Brüchen gerechnet. Unter den Multiplikationsaufgaben kommen freilich bereits Auf-

gaben vor wie $^2/_3 \cdot ^6/_7$. Sollte es nicht besser sein, die Aufgaben mit gebrochenem Multiplikator, wie die mit gebrochenem Divisor, in den zweiten Kursus zu verweisen? Bei den Dezimalbrüchen ist es durchaus unnötig, die Addition und Subtraktion gleichnamiger Brüche (mit gleichviel Dezimalstellen) und die ungleichnamiger zu trennen. Daß aber die Division durch eine ganze Zahl der Multiplikation mit einem Bruche (der Multiplikator sollte übrigens nicht vorangestellt werden!) vorausgeht, verdient allgemein zu werden. Das dritte Heft bietet außer einigen leichteren Aufgaben aus dem bürgerlichen Rechnen und den Arbeiterversicherungen auch noch Aufgaben historischen, geographischen, naturgeschichtlichen und geometrischen Inhalts. In alle diese Gebiete, insbesondere in das bürgerliche Rechnen führt das sechste Heft noch tiefer ein. Hier tritt auch die Prozentrechnung mit ihren Anwendungen auf. Der Paragraph über Zinsrechnung enthält eine Zinseszinstabelle am Schluß, die Kursrechnung fehlt nicht und die Aufgaben über Rabatt zerfallen in Rabatt in 100 und auf 100. Einige passende Vorübungen dienen zur Erklärung dieser letzteren Berechnung. Auch noch andere wichtige Sachgebiete finden in dem Hefte Berücksichtigung, das mit dem Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel im Anschluß an die Flächen- und Körperberechnung schließt.

Alles in allem ist das Werk vorzüglich für den Unterricht geeignet. Ich wünsche dieser Neubearbeitung eine freundliche Aufnahme in Lehrerkreisen.

15. **A. Büttner** u. **E. Kirchhoff**, Rechenaufgaben für mehrklassige Schulen. Heft IVa der Ausgabe D in 4 Heften. 1. bis 5. Tausend. 64 S. 30 Pf. Heft Va der Ausgabe C in 5 Heften, bearb. unter Mitwirkung von E. Schreiber. 1. bis 9. Tausend. 80 S. 40 Pf. Leipzig 1900, F. Hirt & Sohn.
Beide Hefte für die oberen Klassen der Mädchenschulen.

Das weitverbreitete Büttnersche Rechenwerk hat durch die beiden vorliegenden Hefte sicherlich gewonnen. Sie bringen alles das, was von einem Mädchen, das die oberen Klassen einer Mädchenschule besucht hat, verlangt werden kann, vielleicht enthalten sie noch etwas mehr, doch ist dies nur ein Vorteil. Die beiden Abschnitte der Hefte, von denen das Heft Va nur etwas reichhaltiger ist, beschäftigen sich mit der Erweiterung der bürgerlichen Rechnungsarten (Wiederholungsaufgaben, Prozentberechnungen, Verhältnisse- und Raumberechnungen), und mit „wichtigen Gebieten des praktischen Lebens zur Wiederholung und Anwendung der erlernten Rechnungsarten, sowie zur Vermittelung volkswirtschaftlicher Kenntnisse". Dieser zweite Abschnitt ist der Hauptteil der Hefte. Er zerfällt wieder in Aufgaben aus dem Familienhaushalt, aus dem Haushalt der Gemeinde und des Staates, aus dem Verkehrswesen, vom Geldmarkte und der Sparkasse, aus dem Versicherungswesen, der staatlichen Arbeiterfürsorge und endlich aus anderen Unterrichtsfächern.

Die Hefte sind gewiß gut zu gebrauchen und können deshalb bestens empfohlen werden.

16. **A. Költzsch**, Sem.-Lehrer, Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen in 8 Heften. Für Kopf- und Tafelrechnen. Heft 8a. Bürgerliches Rechnen und Aufgaben aus anderen Gebieten des praktischen Lebens. 63 S. Leipzig 1900, C. Merseburger. 40 Pf.
Ergebnisse und methodische Bemerkungen hierzu. 40 Pf.

Die ersten sieben Hefte dieses Rechenbuchs, die ebenso, wie dieses achte in Anlehnung an die Hentschelschen Rechenwerke entstanden sind,

wurden bereits im Jahresbericht von 1897 besprochen. Das mir vorliegende Heft enthält außer den bürgerlichen Rechnungsarten Aufgaben über das Wurzelrechnen, Steuern, Versicherungen, Verkehr und anderes mehr. Auch algebraische Aufgaben finden sich vor. Die Verteilungsaufgaben sind recht dürftig vertreten. Es will mir überhaupt scheinen, als ob der Verfasser besser gethan hätte, einige Gebiete auf Kosten anderer etwas zu erweitern, eingedenk des Grundsatzes: „multum, non multa,“ wenn es auch richtig ist, was der Verfasser im Vorwort sagt, daß etwas mehr, als in der Schule durchgenommen werden kann, dem Buche zum Vorteil, nicht zum Nachteile gereicht. Im einzelnen sind aber die Aufgaben gut gewählt, so daß auch dieses Heft der Beachtung wert ist.

17. **A. Költzsch**, Sem.-Lehrer, Aufgaben zur Kranken-, Unfall-, Alters- und Invalidenversicherung für den Rechenunterricht in der Volksschule. Ausgabe für die Hand des Lehrers. (Mit Ergebnissen und Berechnungen.) 4. Aufl., ergänzt nach dem Ges. vom 13. Juli 1899. 22 S. 20 Pf. Ausgabe für die Hand des Schülers. 8. Aufl., ergänzt nach dem Ges. vom 13. Juli 1899. 15 S. 10 Pf. Leipzig 1900, C. Merseburger.

Aufgaben über die Arbeiterversicherungen finden sich in den meisten neueren Rechenbüchern. Für die Bücher, in denen sie fehlen oder in denen die neuesten Bestimmungen noch nicht berücksichtigt sind, bilden diese kleinen Hefte eine willkommene Ergänzung.

18. **K. H. L. Magnus** u. **K. Wenzel**, Rechenbuch für Handwerker- und gewerbliche Fortbildungsschulen. Ausgabe A, Stufe IV 50 S. 35 Pf., Stufe I 66 S. 40 Pf. Hannover 1900, C. Meyer.

Im Jahresbericht von 1898 sind alle vier Hefte dieses Rechenbuches ausführlich besprochen worden. Das Heft für die vierte Stufe hat seitdem mehrere Auflagen erfahren, ist aber dabei unverändert geblieben. Dagegen weist die neue achte und neunte Auflage der ersten Stufe mehrere Aenderungen auf. Einige Aufgaben sind durch andere ersetzt, neue sind hinzugefügt worden und insbesondere ist der Abschnitt über die Kranken-, Unfall- und Invalidenversicherung, der dem über Kosten- und Ertragsberechnungen vorangestellt ist, entsprechend den neuen Bestimmungen vollständig umgearbeitet worden.

19. **L. Th. Müller**, Rektor, Rechenbuch für die unteren Klassen der gewerblichen Fortbildungsschulen. Nach den minist. Bestimm. v. 5. Juli 1897 herausg. unter Mithilfe der Lehrer Horn, Meusch und Salzmann. 1. Heft, 62 S., 40 Pf., 2. Heft, 65 S., 40 Pf., 3. Heft, 75 S., 50 Pf. Düsseldorf 1900, L. Schwann.

Das erste dieser Hefte zerfällt in drei Teile: Die vier Grundrechnungsarten mit unbenannten ganzen Zahlen, das deutsche Münz-, Maß- und Gewichtssystem nebst Sortenumwandlungsaufgaben und die Grundrechnungsarten mit benannten ganzen Zahlen. An den letzten Teil schließt sich die Zeitrechnung an. Daß sich in einem für gewerbliche Fortbildungsschulen bestimmten Buche eine Menge Preisberechnungen, Formulare zu Rechnungen und andere praktische Aufgaben finden, ist selbstverständlich. Es tritt bereits in diesem Hefte das Komma auf, doch soll es weder als Dezimalkomma gelesen noch aufgefaßt werden. Die Dezimalbruchrechnung findet sich erst im zweiten Heft, dort aber nach dem Rechnen mit gemeinen Brüchen. In ihm finden sich Gewichtstabellen für Walzeisen und andere Eisenarten, eine Tabelle der spezifischen Gewichte und solche über verschiedene Arten von Röhren. Was freilich die „Regeln“ für die Ausrechnung, insbesondere bei der Bruch-

rechnung, betrifft, die durch einige Aufgaben vorbereitet und durch eine Frage angedeutet sind, so bin ich nicht mit allem einverstanden. Schon das Voranstellen des Multiplikators hat nicht meinen Beifall. Dagegen zeichnen sich die Regel de tri-Aufgaben, die den dritten Teil des zweiten Heftes bilden, dadurch aus, daß sie sich eng an das praktische Leben anschließen und nur solche Verhältnisse berücksichtigen, die den Schülern, für die das Buch bestimmt ist, geläufig sind. Die 24 Aufgaben, die im Anhang unser Verkehrswesen behandeln, sind sicherlich auch von großem Nutzen. Das dritte Heft beginnt mit der Prozentrechnung und ihren Anwendungen. Selbstverständlich sind die hierher gehörenden Aufgaben, dem Standpunkte der Fortbildungsschüler angemessen, verhältnismäßig leicht. Immerhin findet sich hier eine Zinseszinstabelle und einige Aufgaben über Wertpapiere unter Zugrundelegen eines Kurszettels. Nun folgen Beispiele zur Lebens- und Feuerversicherung. Für die ersten sind vier Tarife abgedruckt. Dieser Abschnitt, ebenso wie der nächste über Staats- und Kommunalsteuern, ist zweifellos auch für die Volksschule sehr wichtig. Der vierte Teil, die Raumrechnung, zerfällt in Flächen- und Körperberechnung und ist naturgemäß auch ganz auf die Praxis zugeschnitten. Vermischte Aufgaben bilden den Schluß des Heftes.

Wenn ich auch nicht alles in dem Buche billigen kann, so glaube ich doch, daß es dem Unterricht in den gewerblichen Fortbildungsschulen gute Dienste leisten wird. Die Hefte sind so angelegt, daß der Lehrer das Schema der Ausrechnung sich selbst zurecht legen kann. In dieser Beziehung finden sich eben nur Andeutungen vor, die schließlich gar nicht befolgt zu werden brauchen. Die Aufgaben an sich, insbesondere die praktischen, sind zum Teil sehr gut gewählt und sind jedenfalls ganz brauchbar.

20. **Aug. Koch**, Rektor, Lehrgang der gewerblichen Buchführung. Für Fortbildungsschulen so bearbeitet, daß Lehrlinge verschiedener Gewerbe, welche einer Klasse mit einer oder zwei Abteilungen angehören, gleichzeitig unterrichtet werden können. 24 S. Arnsberg 1900, J. Stahl. 30 Pf.

Dieses Buch ist für den Klassenunterricht bestimmt. Die Schwierigkeiten, welche an Fortbildungsschulen dadurch entstehen, daß einmal Schüler der verschiedensten Gewerbe, dann aber auch zwei getrennte Abteilungen gleichzeitig unterrichtet werden, sucht der Verfasser dadurch zu überwinden, daß er neben dem Buchen von Geschäftsvorfällen, die allen Gewerben gemeinsam sind, am Schlusse seines Lehrgangs Geschäftsvorfälle verschiedener Gewerbe zusammenstellt, und daß für neueintretende Schüler ein Lehrgang für den Monat April in deutschen Lettern, für Schüler des zweiten Halbjahres ein solcher für Mai mit lateinischen Lettern gedruckt ist.

Die Erläuterungen und Erklärungen vorkommender kaufmännischer Ausdrücke sind in einer klaren, und leicht verständlichen Form gegeben. Das Buch ist sicherlich an den Fortbildungsschulen gut zu gebrauchen.

21. Aufgaben für Rechnen und Geometrie in Bauhandwerkerklassen. 36 S. Mit einem Anhange: Aufgaben zur Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicherung. 16 S. Herausg. von der Kommission für Herausgabe eines Fortbildungsschullesebuches mit sachkundl. Anhängen. 40 Pf., Anhang allein 15 Pf. Leipzig 1901, A. Hahn.

Diese Sammlung verzichtet auf die übliche systematische Verteilung des Stoffes nach Rechnungsarten, sie sind vielmehr sachlich geordnet und

gruppieren sich alle um den Bau eines Hauses. Der erste Teil bringt Aufgaben über den Aufbau, der zweite über den Ausbau des Hauses. Ich glaube, daß eine solche Anordnung für Fortbildungs- und Fachschulen durchaus am Platze ist. Daß dabei ein Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren nicht ausgeschlossen zu sein braucht, ist eigentlich selbstverständlich, und dies ist denn auch bei diesem Buche der Fall. Da aber immerhin diese Einteilung meines Wissens neu ist, sei es gestattet, noch etwas ausführlicher darauf einzugehen.

Im ersten Teil finden sich zunächst Aufgaben über den Bauplatz, Größen- und Preisberechnungen, zuletzt solche über das Aufstellen einer Bauplanke und Leutebude. Die Aufgaben über die Ausschachtung schließen mit einer Umrechnungstabelle von Schachtruten in cbm. Nun werden das Mauerwerk, die Cement- und Steinmetzarbeiten behandelt, die mit einer Lohntabelle und Lohnliste schließen. Eine solche findet sich auch nach den Zimmerarbeiten. Die Dachdeckerarbeiten sind mit sieben Aufgaben vertreten. Daran schließt sich eine Zinsberechnung, ferner Aufgaben über Wechsel und die Berechnung gewisser Unkosten.

Auch der zweite Teil teilt zuerst die Beispiele nach den Arbeiten der einzelnen Handwerker ein: Maurer-, Zimmerer-, Tischler-, Maler-, Glaser- und Tapezierarbeiten. Es folgt die Berechnung des Selbstkostenpreises, der Betriebsunkosten, des Betriebskapitals und der Zinsen, sowie einfache Kalkulationen, die zum Teil für fortgeschrittene Schüler bestimmt sind. Einige Tabellen schließen dieses eigentliche Rechenheft ab, das von einem Leipziger Lehrer, Herrn Heinrich Spielmann, verfaßt ist.

Der Anhang, der zum Verfasser Herrn Otto Nestler, Lehrer zu Leipzig, hat, ist von einem Fachmanne, dem ersten Bevollmächtigten der Leipziger Ortskrankenkasse durchgesehen worden. In ihm sind die neuesten Erlasse über die Arbeiterversicherungen mit berücksichtigt. Dadurch, daß der Anhang einzeln käuflich ist, sind diese Aufgaben auch anderen Fachklassen, denen die für Bauhandwerker bestimmten Aufgaben des Buches ferner liegen, zugänglich. Ein Rechenheft für Eisenarbeiter, dem ebenfalls der Anhang beigegeben werden soll, ist übrigens in Vorbereitung.

Das vorliegende Buch aber wird sicherlich seinen Zweck erfüllen und kann deshalb bestens empfohlen werden.

22. **J. K. Rösler**, weil. Realsch.-Lehrer, u. **Fr. Wilde**, Handelssch.-Lehrer, Beispiele und Aufgaben zum kaufmännischen Rechnen. Für den Unterricht in höheren Schulen, Handels- und Fortbildungsschulen. 1. Teil. 6., gänzl. umgearb. Aufl. 152 S. 2 M. 2. Teil. 5., gänzl. umgearb. Aufl. 104 S. 1,60 M. Halle 1900, H. Gesenius.

Die vorliegende Sammlung schließt sich ganz an das kaufmännische Rechnen, wie es in der Praxis betrieben wird, an. Außer der großen Anzahl dieser aus dem Leben gegriffenen Aufgaben sind aber auch viele Kopfrechenaufgaben, zum Teil mit unbenannten Zahlen, als tägliche Uebung im ersten Teile angeführt. Auch gehen den kaufmännischen Beispielen Uebungen mit unbenannten Zahlen voran, die dazu dienen sollen, die Abkürzungen und Vorteile bei den Grundrechnungsarten einzuüben. Wenn sich unter ihnen auch keine Rechnungen nach Formeln finden, wie in anderen Rechenbüchern, so glaube ich doch, daß auch dieses Buch in der Wertschätzung mancher dieser Vorteile zu weit geht. Sollte es wirklich einen Kaufmann geben, der die Berechnung von 83 758 · 67,2 in der folgenden Weise durchführt:

$$\begin{array}{r} 83758 \cdot 67{,}2 \\ \hline 502548 \\ 603057{,}6 \\ \hline 5628537{,}6 \end{array}$$ (Produkt aus 12 · 6!) ?

Ich glaube es nicht! Sonst sind aber die Aufgaben sehr gut gewählt und es ist von allen Arten eine überreichliche Auswahl vorhanden. Da sich die Verfasser, wie schon erwähnt, völlig auf den Standpunkt der Praxis stellen, findet sich natürlich mancherlei, womit ich mich als Lehrer und Mathematiker nicht befreunden kann. Nun würde es allerdings Thorheit sein, wenn jemand durch die Schule eine radikale Reform der kaufmännischen Berechnungen — es handelt sich hierbei in erster Linie um Aeußerlichkeiten — durchführen wollte. Aber etwa allmählich den Gebrauch eines falschen Gleichheitszeichens, der unter Umständen auch zu Fehlern führen kann, einzuschränken, ist die Schule vielleicht doch imstande. Der Bequemlichkeit halber kann es ja da, wo ein Irrtum kaum möglich ist, stehen bleiben, etwa in Aufgaben, wie 45,75 hl = ℳ 1085,60 für das Wort „kosten", aber z. B. in dem nicht einmal häufigen Kettensatze läßt es sich sehr gut durch einen senkrechten Strich ersetzen, den man sich dann mit den Zahlen auf beiden Seiten um 90° entgegengesetzt der Uhrzeigerrichtung gedreht denken kann, um sofort den Bruch zu haben, der das Resultat ergiebt. Daß in der Diskontrechnung die Aufgaben ganz fehlen, bei denen die Barzahlung als normaler Wert auftritt, kann ich auch nicht ganz billigen, da im Leben etwa bei der Erwerbung von Grundstücken, wie überall da, wo es sich um sehr große Summen handelt, ferner ganz allgemein bei gerichtlichen Verträgen diese allein richtige Berechnung auftritt.

Alle diese Ausstellungen sollen aber das Buch durchaus nicht etwa als schlecht und unbrauchbar erscheinen lassen. Im Gegenteil, ich kann es mit gutem Gewissen allen Handelsschulen, Realschulen und verwandten Anstalten aufs wärmste empfehlen. Finden sich doch in ihm aus allen kaufmännischen Rechnungsarten viele gut gewählte Beispiele. Der erste Teil enthält außer den Vorübungen und einfachen Preisberechnungen die kaufmännischen Prozent-, Termin- und Mischungsrechnungen, die Wechsel- und Effektenrechnung; der zweite Teil Kontokorrenten, Warenrechnungen und seltenere und schwierigere Aufgaben aus der Wechselrechnung.

23. **F. Günther**, weil. Oberlehrer, u. **F. Böhm**, Professor, Rechenbuch für höhere Lehranstalten. 6., durchges. Aufl. 189 S. Berlin 1900, H. W. Müller. 1,80 M.

Ein Rechenbuch für höhere Schulen muß sich insbesondere dadurch von anderen Rechenbüchern unterscheiden, daß es Aufgaben bringt, die eine Vorbereitung für den späteren mathematischen Unterricht bilden. Hierzu gehören vor allem die zusammengesetzten Aufgaben, die Klammern enthalten. Solche finden sich denn auch in dem vorliegenden Rechenbuche. In gewissem Sinne sind auch die Regel de tri-Aufgaben dazu zu rechnen, auf die hier ein besonderer Wert gelegt ist. Sind sie doch in erster Linie Aufgaben zum Nachdenken. Dagegen könnten einfache eingekleidete Aufgaben in noch größerer Anzahl vertreten sein, eventuell auf Kosten der unverhältnismäßig großen Zahl von reinen Zahlenaufgaben. So finden sich in § 3, der angewandte Aufgaben zur Addition und Subtraktion mit ganzen Zahlen bringt, unter 23 Nummern nicht weniger als 19, in denen es sich um Geldsummen handelt, in dreien

wird nach Einwohnerzahlen gefragt und eine handelt von Ziegelsteinen. Wo bleiben da z. B. die Längenmaße, auf die das Buch gerade bei den mehrfach benannten Zahlen großen Wert legt, wo vor allem die Gewichte? Die Beziehung zwischen Bruttogewicht, Nettogewicht und Tara sollte sich gerade bei diesem Kapitel kein Rechenbuch entgehen lassen. Ferner habe ich wiederholt in meiner Unterrichtspraxis die Erfahrung gemacht, daß Sextaner und auch noch Quintaner in einer Aufgabe multiplizieren, statt dividieren und umgekehrt. Noch schwerer ist es für sie, das Teilen und Enthaltensein auseinanderzuhalten. Das müssen sie aber doch zuerst lernen, dann wird ihnen auch die Regel de tri, die einfache wie die zusammengesetzte, viel weniger Schwierigkeiten bereiten. Es müßte freilich das Rechenbuch zu diesem Zwecke, etwa nach den Rechnungsarten mit einfach benannten Zahlen, dann nach denen mit mehrfach benannten Zahlen, nach den Dezimalbrüchen und den gemeinen Brüchen, je einen Abschnitt vermischter Aufgaben bringen, in denen in bunter Reihenfolge die einzelnen Rechnungsarten geübt werden. Auch Aufgaben, in denen zugleich addiert oder subtrahiert und multipliziert oder dividiert wird, könnten hier eine Stelle finden. Ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren wäre auch in einem solchen Abschnitt möglich. Endlich kann ich nicht mit den Verfassern darin einen Vorteil erblicken, daß sich einfache Resultate — nicht nur am Schluß, sondern auch im Laufe der Rechnung — ergeben. Gewiß muß mit solchen Beispielen begonnen werden. Einmal aber sind die Aufgaben der Praxis, z. B. der Physik, nicht der Art, und dann kommt für mich noch ein anderer Gesichtspunkt in Betracht. Erhalten die Schüler bei einer Clausurarbeit nur solche Aufgaben, — und da andere vorher gar nicht gerechnet worden sind, wissen sie, daß auch diese „aufgehen" werden —, so bleibt unter Umständen einer oder der andere Schüler bei einer Aufgabe, die vielleicht deshalb nicht stimmen will, weil er beim Diktat eine falsche Zahl nachgeschrieben hat, stecken, wird erst recht unsicher, hält sich zu lange bei der Unglücksaufgabe auf und wird deshalb mit der Arbeit nicht fertig. Da nehme ich lieber einen Rechenfehler mehr mit in Kauf. Das sogenannte Abrunden einer Dezimalzahl sollte in keinem Rechenbuche fehlen.

Trotz meiner abweichenden Ansicht über diese Punkte kann ich das Rechenbuch doch empfehlen. Es bringt eine sehr große Anzahl von Aufgaben, und schon aus diesem Grunde wird es sich gut verwenden lassen. „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen." Von den bürgerlichen Rechnungsarten ist allerdings nur die Prozent- und Zinsrechnung eingehender behandelt. Verteilungsaufgaben und auch einmal eine Mischungsaufgabe finden sich unter den vermischten Aufgaben mit vor. Dadurch, daß über den einzelnen Paragraphen sich keine Ueberschriften finden, ist eine Uebersicht doch recht erschwert.

24. **Georg Hensold**, Joh. Fr. Heuners Aufgabensammlung zum Rechenunterricht. Für Lehrerbildungsanstalten. 12., verb. u. verm. Aufl. 402 S. Ansbach 1900, Fr. Seybolds Buchhdlg. 2,40 M.

Das Buch zerfällt in acht verschiedene Abteilungen. An die erste Abteilung, reine und einfach benannte Zahlen, schließt sich in der zweiten das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen an. In ihr werden zugleich die Dezimalbrüche behandelt. Daß es dabei besser ist, die Ziffern zu rücken, und als Hauptregel: „Komma unter Komma" festzuhalten, habe ich an dieser Stelle schon öfters ausgesprochen. Die nächen drei

Abteilungen behandeln das Rechnen mit gemeinen Brüchen, die Schlußrechnungen und Verhältnisse und Proportionen, während die sechste Abteilung „nach Gegenständen geordnete Aufgaben" bringt, d. h. Aufgaben aus den bürgerlichen Rechnungsarten: Prozentrechnung mit ihren Anwendungen, Terminrechnung, Gesellschafts- und Teilungs-, Durchschnitts- und Mischungsrechnung, ferner Kettenrechnung. Die Verteilungsaufgabe S. 229 Nr. 16, die sich ähnlich auch in anderen Rechenbüchern findet, ist falsch, wie man sofort daraus ersieht, daß bei der vorgeschriebenen Art der Berechnung C, der alles verloren hat, stets dieselbe Summe erhalten muß, wie groß sein Vermögen auch war. Unter Umständen erhielt er dann mehr als er verloren hat. Da wir es hier mit einem älteren Buche zu thun haben, fehlen in ihm die Aufgaben über Arbeiterversicherungen, dagegen finden sich in dieser sechsten Abteilung noch Aufgaben aus der Flächen- und Körperberechnung und das Ausziehen der Quadratwurzel. In den beiden letzten Abteilungen finden sich algebraische Aufgaben und solche über die vier Species mit bestimmten und allgemeinen algebraischen Zahlen.

Ein Vorzug dieser Aufgabensammlung ist es, daß an mehreren Stellen vermischte Aufgaben eingefügt sind. Das Buch ist ferner äußerst reichhaltig, es bringt eine ganz besonders große Anzahl gut gewählter Aufgaben, sowohl für das mündliche, wie das schriftliche Rechnen. Ich wünsche deshalb mit dem Herausgeber der neuen Bearbeitung, daß die Sammlung „von ihren bisherigen Freunden wohlwollend aufgenommen werde und sich auch neue Freunde erwerben möge".

25. **Konrad Kraus**, Prof., Grundriß der Arithmetik für Lehrer und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 316 S. mit 19 Holzschn. Wien 1900, A. Pichlers Witwe & Sohn. Geb. 3,50 K.

Man kann darüber streiten, ob es angebracht ist, in einem Lehrbuch der Arithmetik ein jedes Kapitel mit einer derartigen Ausführlichkeit zu behandeln, wie es hier geschehen ist, wenn dies auch nicht auf Kosten der Uebungsaufgaben geschieht, von denen eine genügende Anzahl vorhanden ist. Doch muß anerkannt werden, daß die einzelnen Abschnitte in durchaus klarer und sachgemäßer Weise geschrieben sind. Da das Buch ferner für eine besondere Art von Schulen bestimmt ist, so ist es kein vollständiges Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. Es behandelt zunächst die vier Grundrechnungsarten mit allgemeinen Zahlen unter besonderer Berücksichtigung der dekadischen Zahlen, die Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten, Verhältnisse und Proportionen, Potenzen und Wurzeln. Hier bricht nun die allgemeine Arithmetik ab und es folgt ein Abschnitt: Aufgaben des Verkehrs. Er enthält die Prozent- und Zinsrechnung — auch die Zinseszinsformel ist entwickelt —, die Teilungs- und Mischungsrechnung, die Münzrechnung, Wechselrechnung und Effektenrechnung. Der achte Abschnitt: Gleichungen mit mehreren Unbekannten schließt gewissermaßen die Algebra ab, der neunte Einführung in die Buchhaltung, die bürgerlichen Rechnungsarten. Wiederholungs- und Ergänzungsaufgaben bilden den letzten Abschnitt des Buches, dem in einem Anhang die gebräuchlichsten Maße, und Gewichte, wichtige Verhältniszahlen, die Rechenergebnisse der Uebungsaufgaben und zwei Zinseszinstabellen beigegeben sind.

Die Aufgaben, zweifellos der wichtigste Teil eines arithmetischen Lehrbuches, sind im ganzen gut gewählt, wenn auch viele von ihnen von denen, die nur Aufgaben aus dem praktischen Leben gelten lassen

wollen, als trivial bezeichnet werden würden, und in der That würde eine größere Anzahl physikalischer Aufgaben an Stelle künstlicher Aufgaben, wie etwa die über das Alter bedeutender Persönlichkeiten und anderes mehr dem Buche nur zum Vorteil gereichen. Ferner halten wir es für überflüssig, beim Fehlen der quadratischen Gleichungen den Begriff der imaginären Zahlen zu entwickeln. Ist nicht auch der Begriff des gebrochenen Exponenten für die Stufe, für die das Buch bestimmt ist, entbehrlich? Logarithmen fehlen ja vollständig. Wir haben aber trotz alledem ein brauchbares Buch vor uns, das den österreichischen Lehrerbildungsanstalten jedenfalls gute Dienste leisten wird.

26. **C. Hecht**, Lehrer, Rechenbuch für Lehrerinnenseminare und verwandte Anstalten in 2 Teilen. 1. Teil. 110 S. Geb. 1,20 M. 2. Teil. 195 S. Geb. 1,60 M. Bielefeld 1900, Velhagen & Klasing.

Der erste Teil dieses Rechenbuches enthält in vier Abschnitten das Rechnen mit unbenannten und einfach benannten Zahlen, das mit mehrfach benannten Zahlen, die gemeinen Brüche und die Dezimalbrüche. Wenn ich auch mit manchem nicht einverstanden bin, wie mit der Schreibweise: 2357 Stck. : 12 = 196 Dtzd. : 12 = 16 Gros (unter den Dividenden finden sich noch die Reste), ferner mit dem Abschneiden der Dezimalstellen beim Multiplizieren, mit dem Voranstellen des Multiplikators, so enthält doch daneben dieses Heft auch sehr viel Gutes. Hierzu gehört, daß in der Rechnung mit gemeinen Brüchen die Division durch eine ganze Zahl der Multiplikation mit einem Bruch vorausgeht. Ueberhaupt ist die Darstellung dieser Bruchrechnung bei weitem besser, als die der Dezimalbruchrechnung. Besonders gut ist die Multiplikation mit einem gemeinen Bruch und die Division durch einen solchen behandelt.

Der zweite Teil zerfällt in zwei Abschnitte. Der erste von ihnen bringt die bürgerlichen Rechnungsarten, die Regel de tri, die Prozentrechnung, Zinsrechnung, Rabatt- und Diskontrechnung, Verteilungsrechnung, Termin- und Kursrechnung. Ein besonderer Vorzug bei diesen Aufgaben ist, daß am Ende einer jeden Gruppe sich eine größere Anzahl vermischter Aufgaben finden. Der zweite Abschnitt beginnt mit etwas Planimetrie bis zum pythagoreischen Lehrsatz und einigem Wenigen aus der Kreislehre bis zum Satz vom Peripheriewinkel in der gebräuchlichen Weise. Sehr übersichtlich ist diese Raumlehre freilich nicht. Die Ausmessung der räumlichen Größen, zunächst der Flächen, dann der Körper, wird wieder in einer größeren Anzahl gut gewählter Aufgaben eingeübt. In den Anhang verwiesen sind die Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten und die Aufgaben über Arbeiterversicherungen.

Das Buch, dessen äußere Ausstattung ebenfalls eine vorzügliche ist, wird sich sicherlich im Unterrichte bewähren. Möge es in den Schulen, für die es bestimmt ist, recht viel Eingang finden.

27. **Richard Heger**. Fünfstellige Logarithmen und goniometrische Tafeln, sowie Hilfstafeln zur Auflösung höherer numerischer Geichungen. Für den Gebrauch an höheren Schulen. 112 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 1,60 M.

Eine neue Anordnung der goniometrischen Logarithmentafeln und eine größere Anzahl von mathematischen Tafeln, deren Gebrauch in einem Anhang erläutert ist, sind die hauptsächlichsten Neuerungen und Vorzüge, welche die vorliegenden Tafeln vor anderen Logarithmentafeln besitzen. Die Logarithmen des Sinus bez. Cosinus befinden sich in der entsprechenden trigonometrischen Tabelle auf der linken Seite, die der

Tangente und Cotangente auf der rechten, und in den mathematischen Tafeln sind für ein bestimmtes x oder φ und ψ die verschiedensten Funktionen gegeben, die irgend eine geometrische oder algebraische Bedeutung besitzen. Auch eine Tafel zur Berechnung von Kepplers Gleichungen für Merkur und Mars findet sich darunter. Noch ein besonderer Verdienst hat sich endlich der Verfasser durch die 30. Tafel: Grundzahlen für Versicherung auf den Lebens- und Todesfall, denen die Absterbeordnung für die Gesamtbevölkerung Sachsens von G. Zeuner zu Grunde liegt, erworben, und auch die astronomischen, physikalischen und chemischen Tafeln werden im Unterrichte gut zu gebrauchen sein. Um einen Gesamtüberblick über den Inhalt des Buches zu geben, ist nur noch zu erwähnen, daß den fünfstelligen gemeinen Logarithmen der Zahlen noch die siebenstelligen für 100000—110000 angefügt sind, daß der Tabelle der natürlichen Winkelfunktionen eine Spalte mit deren Arcus angefügt ist, und daß auch die Gaußschen Logarithmen nicht fehlen.

Den reichhaltigen Tafeln, deren äußere Ausstattung ebenfalls vorzüglich ist, wünsche ich eine weite Verbreitung.

II. Geometrie.

1. **R. Sendler**, Sem.-Lehrer, Theorie und Praxis des geometrischen Unterrichts in der Volksschule. Im Anschluß an die „Raumlehre für Volksschulen". 180 S. m. 83 Abbild. Breslau 1900, H. Handels Verl. 1,80 M., geb. 2,20 M.

Der Verfasser dieses Werkchens, dessen Raumlehre ich bereits im vorigen Jahresberichte besprochen habe, giebt zunächst im allgemeinen Teil eine vollständige Darstellung der Methode des geometrischen Volksschulunterrichts, der ich mich in allen Stücken anschließen kann. Sie enthält sehr viel Beherzigenswertes. Der Lehrplan und das Lehrverfahren im geometrischen Unterricht in der Volksschule werden einer eingehenden Betrachtung unterworfen. Daß sich der Verfasser dabei vollständig auf die Anschauung stützt, ist selbstverständlich. Doch ist das, was er über die Ableitung der geometrischen Lehrsätze und ihre Begründung, ferner über die Entwickelung und Erklärung geometrischer Begriffe und die Behandlung der geometrischen Aufgaben sagt, durchaus sachgemäß. Ich will nur zwei Einzelheiten erwähnen. Bei dem Satze von der Winkelsumme im Dreieck wird als Veranschaulichungsmittel angegeben, daß man die Spitze eines aus Papier geschnittenen Dreiecks so herunterbiegen soll, daß sie in den Fußpunkt der gezeichneten Höhenlinie fällt. In diesen Punkt sind dann auch die beiden anderen Eckpunkte des Dreiecks zu bringen. Ferner weist Sendler darauf hin, daß oft ein ungenauer sprachlicher Ausdruck auch eine fehlerhafte schriftliche Darstellung zur Folge habe und führt dabei als besonders hervorstechendes Beispiel den Satz an: „Man findet den Flächeninhalt eines Parallelogramms, indem man die Grundlinie mit der Höhe multipliziert" und die daraus hervorgehenden bekannten schriftlichen Fehler bei der Berechnungsweise: 15 m · 6 m = 90 qm u. s. w.

Der zweite, besondere Teil zerfällt in zwei Unterabteilungen: 1. Anschauung der Körper und 2. Der Lehrstoff in der Raumlehre. Auch

hier kann ich mich mit der Methode vollständig einverstanden erklären. Die paar Ungenauigkeiten, die ich bereits in der Besprechung der Raumlehre erwähnt habe, finden sich freilich auch hier. Nur das eine will ich nochmals hervorheben. Der Satz für den Peripheriewinkel, der übrigens in seiner Allgemeinheit für die Volksschule entbehrlich ist, wird nur für den besonderen Fall durchgenommen, daß der eine Schenkel Durchmesser des Kreises ist, dann wird aber der allgemeine Satz beim Winkel im Halbkreis angewandt. Dieser Satz läßt sich leicht mit Hilfe einfacher Winkelberechnungen beweisen. Absichtlich brauche ich hier das Wort beweisen, denn die „Ausführung" zu diesen Sätzen ist bei Sendler im Grunde nichts anderes als ein einfacher Beweis. Endlich möchte ich mich noch gegen die Zeichnung der Schlangenlinien, der Spirallinien und der Wellenlinien durch Kreisbogen wenden. Sie sollten aus dem Unterrichte der Volksschule gestrichen werden. Dagegen ist das Zeichnen von Rundbogen, Flachbogen und Spitzbogen sehr wichtig. Architektonische Formen lassen sich übrigens im Unterricht noch weiter verwerten. Das „Oval" ist nach des Verfassers eigenem Urteil für die Volksschule entbehrlich, für die höhere Schule aber erst recht und ich glaube, auch die technischen Fachschulen können darauf verzichten. Es konnte also wegbleiben.

Abgesehen von solchen Kleinigkeiten, wie sie sich in jedem geometrischen Lehrbuche finden dürften, kann ich aber auch dieses Sendlersche Buch aufs wärmste empfehlen. Möge es recht viel gelesen und benutzt werden zum Besten des geometrischen Unterrichts in der Volksschule.

2. **Fr. Chr. Wolf**, Lehrer, Praktische Geometrie für den Schul- und Selbstunterricht. Nach den Grundsätzen der Anschauung und Konzentration in genetischer Stufenfolge aufgebaut und unter besonderer Berücksichtigung der praktischen Bedürfnisse. Die Schülerhefte: 1. Heft. 23 S. m. 30 Fig. im Text. 30 Pf. 2. Heft. 58 S. m. 92 Fig. 50 Pf. 3. Heft. 56 S. mit 47 Fig. 40 Pf. Leipzig 1900, E. Wunderlich.

—— Ausg. für Lehrer. 181 S. m. 169 Fig. im Text u. Lösungen zu den Berechnungsaufgaben der Schülerhefte. Ebendas. 1901. 2 M., geb. 2,50 M.

Das vorliegende Unterrichtswerk, eine Neubearbeitung des „Methodischen Lehrgangs für den geometrischen Unterricht", ist zugleich die praktische Durchführung eines vom Verfasser aufgestellten „Lehrplanes für den Raumlehreunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule", der im März 1900 von der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" und dem „Deutschen Lehrerverein" mit dem ersten Preise gekrönt worden ist. Auch dieses Buch ist eine hervorragende Leistung auf dem Gebiete der Volksschulgeometrie. Methodisch habe ich nichts daran auszusetzen. Einige Abschnitte, wie etwa die über die Flächen- und Raumberechnung, können als mustergültig bezeichnet werden. Nur ein paar Einzelheiten sind mir aufgefallen. Das Normalmeter, nach dem wir uns zu richten haben, wird natürlich in Berlin, nicht in Paris aufbewahrt. Auf Seite 49 ist der erste Abschnitt über unvollkommen bestimmte Dreiecke nicht richtig, da durch zwei Seiten eines Dreiecks doch die dritte noch nicht bestimmt ist. Bei den Aufgaben Seite 59 ist darauf hinzuweisen, daß zu jedem der Sätze eine neue Figur zu zeichnen ist. Bei dem Satze: „Die Höhe zur Basis im gleichschenkligen Dreieck halbiert die Basis und den Winkel an der Spitze", ist in dem gleichschenkligen Dreieck auch wirklich die Höhe, am besten mit Hilfe des Winkeldreiecks, einzuzeichnen, aber nicht die Figur des vorigen Satzes, in der die Mittellinie zur Grundlinie gezogen war, zu benutzen. Ebenso ist im nächsten Satze von der Winkel-

halbierenden der Winkel an der Spitze wirklich zu halbieren. Endlich könnte es nach einer Bemerkung Seite 132 scheinen, als ob der sogenannte indische Beweis des pythagoreischen Lehrsatzes kein „wissenschaftlicher" Beweis sei. Er ist jedenfalls ebenso streng und allgemein, wie der Euklidische, vor dem er noch den Vorzug größerer Anschaulichkeit hat. Unter der großen Anzahl gut gewählter und dem Standpunkte der Volksschule völlig angemessener Aufgaben der Schülerhefte möchte ich doch einen unklaren Ausdruck in der fünften Konstruktionsaufgabe Seite 10: „Konstruiere zu einer gegebenen Geraden durch einen Punkt, der nicht in ihrer Verlängerung liegt, die Parallele", nicht unerwähnt lassen. Es müßte heißen: „Durch einen Punkt, der nicht auf ihr liegt."

Werfen wir nun noch einen Blick auf die Anlage des Buches. Nach einer kurzen Einleitung, in der der Verfasser die Grundsätze darlegt, die für seine Bearbeitung leitend waren, und die ihm zugleich Veranlassung giebt, seine Bedenken gegen die von Martin und Schmidt eingeführten Formengemeinschaften auszusprechen, werden zunächst am Würfel die Begriffe Körper, Fläche, Linie und Punkt, ferner Begriffe wie senkrecht, parallel und andere mehr entwickelt. Die genaue Konstruktion des Würfelnetzes bildet den Schluß. Hieran schließt sich die quadratische und rechteckige Säule. Ihre Besprechung giebt Anlaß, die Flächen- und Raummaße durchzunehmen, während die Längenmaße bereits beim Würfel besprochen sind. Eine zusammenfassende Wiederholung im Anschluß an die Schul- und Wohnstube bildet den Schluß des ersten Abschnittes. Im zweiten Abschnitt findet die Behandlung der Säulen ihren Abschluß. Zuerst werden die dreiseitigen Säulen betrachtet, an die sich die Winkel- und Dreieckslehre anschließt. Die vierseitig-schiefwinkligen Säulen dienen als Grundlage für die Behandlung der Parallelogramme, die regelmäßigen vielseitigen Säulen für die der regelmäßigen Vielecke und endlich der Cylinder für die Kreislehre. Die zusammenfassende Wiederholung dieses Abschnittes betrachtet Schul- und Wohnhaus mit Hof und Garten. Der Lehrgang des dritten Abschnittes beginnt mit den „verjüngt zugehenden" geraden Körpern, also mit Pyramide und Kreiskegel. Hierbei wird die Kreisberechnung erweitert und auch die Ellipse findet hier einen Platz, wie das Ausziehen der Quadratwurzel bei gewissen Umkehrungen. Die Flächenlehre wird dann zum Abschluß gebracht, indem die Flächengleichheit, Verwandlung und Teilung geradliniger Figuren, der pythagoreische Lehrsatz und einiges Wenige aus der Aehnlichkeitslehre erledigt wird. Darauf folgen die Pyramiden- und Kegelstumpfe, und mehr anhangsweise die schiefen, ganz unregelmäßigen und die fünf regelmäßigen Körper. Zur Wiederholung dient eine Wanderung durch den Wohnort.

Diese praktische Geometrie ist ein Buch, das sicherlich der Schule gute Dienste leisten wird und das ich deshalb aufs beste empfehlen kann.

3. **Prinze**, Sem.-Oberlehrer, u. **Hübner**, Kreisschulinsp., Raumlehre für Volksschulen. Ausg. für Lehrer. 3., verm. u. verb. Aufl. 132 S. Breslau, F. Görlichs Verl. 1,60 M.

Es giebt eine große Anzahl Raumlehren für die Volksschule, gute und schlechte. Das vorliegende Buch gehört jedenfalls zu den besseren. Wenn ich auch an einigen Kleinigkeiten Anstoß nehme, so an der übrigens höchst überflüssigen Erklärung der „gleichgerichteten" Linien auf Seite 14, ferner an der Darstellung gewisser krummliniger Figuren durch Kreisbogen, insbesondere der Ellipse (!), so findet sich doch daneben sehr viel

Gutes. So ist, um nur eines herauszugreifen, die Berechnung des Flächeninhalts von Rechtecken und entsprechend die des Rauminhalts von Würfeln in einer durchaus pädagogischen, klaren und anschaulichen Weise durchgeführt. Die gut gewählten Aufgaben, die sich auch in dem Schülerheft vorfinden, machen das Buch noch besonders wertvoll. Möge es sich unter den Volksschullehrern immer mehr Freunde erwerben.

4. **Ph. Schmidt, O. Kerl u. K. Wenzel**, Raumlehre m. zahlr. Rechen- und Konstruktionsaufgaben für Handwerker- und Fortbildungsschulen. 1. Teil. 70 S. m. 67 Fig. 2., verm. Aufl. Hannover 1901, C. Meyer. 60 Pf.

Diese Raumlehre unterscheidet sich von vielen ähnlichen Büchern vorteilhaft dadurch, daß die Verfasser von vornherein darauf verzichten, Beweise zu den einzelnen Sätzen zu geben. In welcher Weise die Schüler von der Richtigkeit dieser Sätze zu überzeugen sind, wird ganz dem Lehrer überlassen. Dabei finden sich eine große Anzahl Berechnungs- und Konstruktionsaufgaben, die dazu dienen sollen, das als richtig Erkannte zu befestigen und zu üben. In ihnen liegt der Wert des Buches, das den Schulen, für die es bestimmt ist, sicherlich gute Dienste leisten wird.

5. **E. Schultz**, Oberl., Flächen- und Körperberechnung für Fortbildungs- und Handwerkerschulen, zugleich eine Sammlung von 450 Aufg. aus der Praxis. Nach den minister. Vorschr. bearb. 83 S. Essen 1900, G. D. Baedeker. 70 Pf.

Bei der Ausarbeitung dieses Werkchens, leiteten den Verfasser folgende Gesichtspunkte: „1. Strenge Beschränkung des Lehrstoffes auf das rein geometrische Gebiet. 2. Vermeidung jeder auswendig zu lernenden Erklärung; dafür aber Erläuterung der notwendigen Begriffe an klaren und sauberen Figuren. 3. Beschränkung der rein theoretischen Aufgaben und eingehende Behandlung derjenigen Aufgaben, mit denen der erfahrene Arbeiter sich wirklich in der Praxis zu befassen hat. 4. Uebung einer Rechnungsweise, die dem in der Praxis gebräuchlichen Rechnen entspricht. (Dabei ist auf die Zahlentafeln des Verfassers und die ihnen beigegebenen Musterbeispiele hingewiesen.) 5. Einteilung des Lehrstoffes genau nach den Vorschriften des ministeriellen Erlasses." Mit diesen Leitsätzen kann man in der Hauptsache einverstanden sein. Nicht ganz einverstanden bin ich mit der Darstellung im einzelnen. Die Ausdrucksweise: $20 \text{ mm} \cdot 20 \text{ mm} = 400 \text{ qmm}$ ist zweifellos falsch und ist auch für die Praxis um so eher entbehrlich, als hier schließlich doch die Multiplikation ohne Benennung vorgenommen wird. Auch mit der schematischen Behandlung des pythagoreischen Lehrsatzes kann ich mich nicht ganz einverstanden erklären. Da die Schüler auf dieser Stufe schon den Begriff der Wurzel haben, ist meiner Ansicht nach ein kurzer anschaulicher Beweis wie etwa der indische, wohl am Platze. Den Satz so zu behandeln, wie es der Verfasser thut, halte ich für völlig zwecklos. Daß dagegen an Stelle der Pyramiden- und Kegelstumpfformel die allgemeine Formel $V = \frac{h}{6}(F + f + 4M)$ eingetreten ist, muß man gut heißen. Da auch die große Anzahl von Aufgaben viel Interessantes und Gutes enthält, kann ich das Buch trotz der geäußerten Ausstellungen empfehlen. Der Verfasser hat übrigens vierstellige mathematische Tabellen herausgegeben, von denen ich einen Teil im vorjährigen Jahresberichte besprochen habe. Dabei ist irrtümlicher Weise sein Name falsch, nämlich ohne t, also nur mit z geschrieben worden.

6. **B. Wiese u. W. Lichtblau**, Sem.-Oberl., Sammlung geometrischer Konstruktionsaufgaben zum Gebrauch an Seminarien, sowie zum Selbstunterricht. 2., umgearb. u. verb. Aufl. 153 S. m. 118 Holzschn. im Text. Hannover 1900, C. Meyer. 2 M.

Die Einleitung zu dieser Sammlung, der erste Paragraph, weist einige Ausdrücke auf, die vom streng mathematischen Standpunkte aus nicht richtig sind. So ist es nicht richtig, daß zwei geometrische Oerter, von denen der eine ein Kreis, der andere eine Gerade oder ein Kreis ist, im allgemeinen zwei Lagen für den gesuchten Punkt ergeben. Es sind vielmehr entweder zwei oder keine Lage, die man erhält, eine dann im Grenzfall der Berührung. Auch daß die Analysis den gefundenen Weg rückwärts gehe, ist nicht immer der Fall. Wendet man sich aber dann der Aufgabensammlung selbst zu, so staunt man bei jedem neuen Abschnitt nicht nur über die Menge der Aufgaben, die sich in ihm vorfinden, sondern auch über die Art und Weise der Anordnung, wie von leichteren Aufgaben zu immer schwereren fortgeschritten wird, und über die knappe und doch klare Analysis, die einzelnen Aufgaben beigegeben ist. Was die Reihenfolge der Viereckaufgaben anbetrifft, so würde ich es für besser halten, wenn das Deltoid an das Parallelogramm sich anschlösse, dem es in gewissem Sinne koordiniert ist, und wenn dann das Trapez und endlich das unregelmäßige Viereck folgen würden. Der Ausdruck Trapezoid kann ruhig wegbleiben.

Die ganze Sammlung zerfällt in zwei Teile. Der erste Teil bringt Aufgaben, zu deren Lösung die Lehre von der Proportionalität und der Aehnlichkeit der Figuren nicht erforderlich ist, während bei den Aufgaben des zweiten Teiles diese Lehre gebraucht wird. Die 32 geometrischen Ortsaufgaben sind durch ein O. und eine Nummer am Rande gekennzeichnet. Die Ortslinien treten ja immer wieder in den Lösungen auf. Da das Buch für Seminarien bestimmt ist, wird man natürlich keine besonders schwierigen Aufgaben in ihm finden. Immerhin stellen viele schon recht hohe Anforderungen an die Schüler. Jedenfalls verdient diese Arbeit eine möglichst weite Verbreitung. Auch an Realschulen und ähnlichen Anstalten würde das Buch sich zweifellos gut gebrauchen lassen.

7. **Johann Spielmann**, Neubearbeitung von Mocniks geometrischer Formenlehre und Anfangsgründen der Geometrie für Realschulen. 18., geänd. Aufl. 158 S. mit 216 Fig. im Text. Wien 1900, F. Tempsky. Geb. 2,10 M.

Bereits im Jahresbericht von 1898 ist von mir eines der Mocnikschen Lehrbücher, bearbeitet von Spielmann, besprochen worden. Das dort Gesagte gilt in der Hauptsache auch von dem vorliegenden Buche. Doch sind in ihm die neueren Methoden mehr berücksichtigt worden. Das Buch beginnt nicht nur mit einer geometrischen Formenlehre, sondern es berücksichtigt auch die axiale und zentrische Symmetrie und die darauf beruhenden elementaren Bewegungen, wenn auch nur in geringem Maße. Endlich ist dem stereometrischen Teile mehreres über orthogonale Projektionen beigefügt. Ob es aber angebracht ist, die Kreislehre vor die Lehre vom Parallelogramm zu setzen, muß dahingestellt bleiben. Auch könnten einige Abschnitte, wie die Aehnlichkeitslehre und die Berechnung von Oberflächen und Rauminhalten etwas ausführlicher dargestellt werden. Der Beweis für das Volumen der Kugel läßt sich doch mittelst des Cavalierischen Prinzips so anschaulich führen, und die Berechnung der Oberfläche nach der Formel $V = O \cdot \frac{r}{3}$ ist dann so einfach, daß der Ver-

fasser darauf nicht hätte verzichten sollen. Noch eine Kleinigkeit muß erwähnt werden. In § 5 Seite 3 ist der regelmäßige Körper falsch definiert. Doch ist das Buch sicherlich sehr brauchbar und der Beachtung wert.

8. **Josef Gajdeczka**, Prof., Lehrbuch der Geometrie für die oberen Klassen der Mittelschulen. 2., umgearb. Aufl. 206 S. Wien 1900, F. Deuticke. 2,25 M., geb. 2,70 M.

—— Uebungsbuch zur Geometrie in den oberen Klassen der Mittelschulen. 2., umgearb. Aufl. 187 S. Ebendas. 1900. 2,10 M., geb. 2,50 M.

Diese beiden vorliegenden Bücher verzichten von vornherein darauf, neuere Methoden in die elementare Geometrie einzuführen. Wir irren wohl nicht, wenn wir den Grund dafür in den österreichischen Lehrplänen suchen. Stellt man sich aber auf den rein euklidischen Standpunkt, so dürfte an den Büchern kaum etwas auszusetzen sein. Das Lehrbuch bringt in dem planimetrischen Teile zuerst die einfachsten Linien und die Winkel, dann die Theorie der geradlinigen Figuren, die Kreis- und Aehnlichkeitslehre. Jetzt folgt erst die Flächenvergleichung und Flächenberechnung und hieran schließt sich noch in einem sechsten Abschnitte die Anwendung der Algebra auf Geometrie. Im zweiten Abschnitt findet sich eine kurze Anleitung zur Lösung von Konstruktionsaufgaben, auf die wir hier noch besonders hinweisen wollen. Die Stereometrie gliedert sich in vier Abteilungen: 1. Die Geraden und Ebenen im Raume. 2. Von den körperlichen Ecken. 3. Einteilung und Grundeigenschaften der Körper und 4. Oberflächen- und Volumenberechnung. Im letzten dieser Abschnitte beginnt der Verfasser mit der Berechnung der Oberflächen. Zuletzt wird die Kugel direkt planiert. An die Spitze des Paragraphen über die Volumenberechnung wird das Cavalierische Prinzip gestellt, das als Grundsatz ohne Beweis gegeben wird. Es wird aber nicht mehr auf die Berechnung des Kugelvolumens in der bekannten Weise angewandt, sondern hier wird auf die Oberfläche zurückgegangen und die Formel $V = O \cdot \frac{r}{3}$ angewandt. Es folgen nun noch die Goniometrie und ebene Trigonometrie, die sphärische Trigonometrie und endlich die analytische Geometrie. Hier beschränkt sich der Verfasser auf rechtwinklige und Polarkoordinaten. Auch von der Theorie der Kegelschnitte wird nur das Nötigste gegeben.

Ganz vorzüglich ist auch die Aufgabensammlung, die im ganzen 1765 Aufgaben enthält. Diese schließen sich eng an das Lehrbuch an. Wir haben hier nur die Aufgaben vor uns und da, wo einmal auf die Lösung hingedeutet ist, geschieht dies in einer durchaus geeigneten Weise. Wir haben es also mit einem äußerst brauchbaren Buche zu thun, das dem Unterrichte sehr gute Dienste leisten wird. Es dürfte keine Sammlung geben, die bei einer derartig reichen Auswahl auch schwierigerer Aufgaben sich so sehr der Schule anpaßt, wie die vorliegende.

Zum Schluß sei noch der deutliche Druck, die klaren Figuren (weiß auf schwarz) und der gefällige Einband der beiden Bücher lobend hervorgehoben.

9. Dr. **K. Schwering**, Dir., u. Dr. **Wilh. Krimphoff**, Oberl., Ebene Geometrie. Nach den neuen Lehrplänen bearb. 3. Aufl. 133 S. m. 151 Fig. Freiburg i. B. 1900, Herdersche Verlagsbuchhldg. Geb. 1,95 M.

Daß in dem Vorworte zu einem neueren Lehrbuche der Schulgeometrie sich Sätze finden, wie „Der Unterricht wendet sich zuerst und fast ausschließlich an die Anschauung“ und „Die Aufgabe soll Ziel und Zweck des mathematischen Unterrichts sein“, ist sicherlich keine Seltenheit

mehr. Es dürfte aber wenig Lehrbücher geben, die diese Sätze, insbesondere den letzteren, so gut befolgen, wie das von Schwering und Krimphoff. Die Aufgaben sollen zugleich dazu dienen, künftige Sätze vorzubereiten, ohne daß sie, wie es Schuster thut, die Grundlage des Unterrichts bilden. Dieses Schwering-Krimphoffsche Verfahren hat sicherlich viel für sich. Wer den strengen, an einer der Voraussetzung entsprechend gezeichneten Figur durchgeführten euklidischen Beweis im elementar-planimetrischen Unterrichte nicht ganz verwirft, der wird den Mittelweg, der in dem vorliegenden Lehrbuche eingeschlagen wird, gewiß für das beste halten. Neben den Aufgaben kommt auch der Beweis zur Geltung. Natürlich verzichten die Verfasser darauf, „den Begriff des Winkels einem Quartaner logisch klar zu machen, oder ihm durch einen Beweis die Ueberzeugung beizubringen, daß alle rechten Winkel gleich sind", aber sie verschmähen es nicht, die wichtigen Kongruenzbeweise an einigen Sätzen durchzuführen und weitere Uebungssätze dazu aufzustellen. Die Beweise der Kongruenzsätze selbst lassen sich dadurch, daß man von der Konstruktion eines Dreiecks aus den betreffenden Stücken ausgeht, noch etwas anschaulicher gestalten. Dabei genügt es nicht, wie es in einer Anmerkung angegeben ist, die Figuren dem Wortlaut des Satzes entsprechend zu zeichnen, sondern es empfiehlt sich, auf Grund der Konstruktion die Sätze zunächst in der Form: „Ein Dreieck ist eindeutig bestimmt durch eine Seite und zwei Winkel" u. s. w. auszusprechen. Ob der indirekte Beweis im Anfangsunterricht nicht lieber vermieden wird, darüber kann man verschiedener Meinung sein. Um den Satz, daß im Dreieck dem größeren Winkel die größere Seite gegenüberliegt, direkt zu beweisen, ist allerdings nötig, den Satz: „Die Gerade ist der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten" als Axiom anzunehmen. Doch dürfte dem kaum ein Bedenken entgegenstehen. Der indirekte Beweis zu Lehrsatz 26 läßt sich gut vermeiden. Der Hauptwert des Buches liegt aber in dem reichhaltigen Aufgabenmaterial, das den einzelnen Kapiteln eingeflochten ist. Insbesondere sei auf die Konstruktionsaufgaben über das Dreieck und Viereck aufmerksam gemacht. Bisweilen scheint es so, als ob einige der Aufgaben nicht an ihrem Platze stehen, man stößt auf Aufgaben, die bereits in einem früheren Kapitel ihre Stelle hätten finden können. Diese gleichsam zurückgreifenden Wiederholungsaufgaben sollen aber eben nur die folgenden Entwickelungen vorbereiten, so die Aufgaben Nr. 245 bis 250, die sich eben so gut im Pensum der Tertia wie der Obersekunda finden könnten, den 67. Lehrsatz über das regelmäßige Zehneck und die sich daran anschließende Aufgabe.

Auf weitere Einzelheiten einzugehen, kann ich mir ersparen. Alles in allem ist diese ebene Geometrie zweifellos ein vorzügliches Lehrbuch, das sich im Unterrichte auch weiterhin bewähren wird.

10. **Ernst Riedel**, Prof., Katechismus der Planimetrie mit einem Anhange über harmonische Teilung, Potenzlinien und das Berührungsproblem des Apollonius. 346 S. m. 190 Abbild. im Text. Leipzig 1900, J. J. Weber. Geb. 4 M.
11. Dr. **Max Friedrich**, Katechismus der analytischen Geometrie. 2. Aufl., durchges. u. verb. v. Prof. Ernst Riedel. 217 S. m. 56 Abbild. im Text. Leipzig 1900, J. J. Weber. Geb. 3 M.

Wie der von Ernst Riedel bearbeitete Katechismus der Stereometrie, der im Jahresbericht von 1898 besprochen worden ist, so zeichnen sich auch diese beiden Bücher dadurch aus, daß sie bei mathematischer Klarheit und Schärfe durchaus pädagogisch vorgehen und deshalb ganz besonders gut für den Selbstunterricht sich eignen.

Der Katechismus der Planimetrie zeigt im ganzen den herkömmlichen Gang eines planimetrischen Lehrbuches, doch sind, insbesondere im ersten Abschnitt, der über Strecken, Winkel und Dreiecke handelt, neuere Methoden nicht völlig unberücksichtigt geblieben. So geht jedem Kongruenzsatz die entsprechende Dreieckskonstruktion voraus. Als erster Kongruenzsatz findet sich der mit den drei Seiten. Das wird dadurch ermöglicht, daß vorher einiges über einander berührende und einander schneidende Kreise durchgenommen ist, hat aber den Vorteil, daß nun erst die Grundkonstruktionen des Winkelantragens, Winkelverdoppelns und Winkelhalbierens streng bewiesen werden können. Das Winkelantragen vor allem wird dann bei weiteren Aufgaben, schließlich auch bei den Konstruktionsaufgaben, die zu den anderen Kongruenzsätzen führen, benutzt. In methodischer Hinsicht bietet dieser erste Abschnitt übrigens noch manches Interessante, aber auch die übrigen Teile sind derart durchgeführt, daß sich an ihnen nichts aussetzen läßt. Ueberall finden sich ferner eine größere Anzahl Konstruktionsaufgaben. Befremdet hat mich eigentlich nur, daß die mathematischen Grundsätze sich am Ende des siebenten Abschnittes finden statt am Anfange des Buches.

Nicht weniger vorzüglich ist die analytische Geometrie von Dr. Max Friedrich, bearbeitet von Ernst Riedel. Da es hier nur darauf ankommt, eine Einführung in die Methoden dieses Wissenszweiges zu geben, behandelt das Buch ein verhältnismäßig kleines Gebiet. Im ersten Teil werden die Methoden der analytischen Geometrie besprochen, die verschiedenen Koordinatensysteme in der Ebene und im Raume. Die Anwendung dieser Methoden im zweiten Teil führt in der Ebene bis zu den Kegelschnitten und der Diskussion der allgemeinen Gleichung zweiten Grades, ohne jedoch auf Pol und Polare einzugehen, im Raume werden nur die Gleichung der Ebene und die Gleichungen der Geraden etwas ausführlicher besprochen.

Möchten diese beiden Katechismen eine recht weite Verbreitung finden.

12. Dr. **Max Richter**, Oberl., Das geometrische Zeichnen an der Realschule. Eine methodische Studie. Beilage zum Jahresbericht der 1. Realschule zu Leipzig. Ostern 1901. 27 S. m. 4 Fig.-Tafeln.

Wenn diese kleine pädagogische Abhandlung auch in erster Linie die sächsischen Verhältnisse ins Auge faßt, so ist sie doch von allgemeinem Interesse. Der erste Teil behandelt die Stellung des geometrischen Zeichnens zur Geometrie und zum Zeichnen. Der Verfasser kommt dabei zu dem Resultate, daß auch an sechsklassigen Realschulen das geometrische Zeichnen dem Mathematiker zukommt. Der zweite Teil ist sodann die eingehende methodische Darstellung eines Lehrganges bei einem einstündigen, zwei Jahre hindurch dauernden Unterricht.

Die tüchtige Arbeit verdient in den beteiligten Kreisen bekannt zu werden. Ich würde mich freuen, wenn diese Zeilen dazu beitragen würden.

13. **G. Müller**, Prof., Zeichnende Geometrie, bearb. im Auftrage der Königl. Württemberg. Centralstelle für Gewerbe und Handel. 172 S. m. 11 Fig.-Tafeln u. mehreren Abbild. im Text. 6., verm. Aufl. Stuttgart 1901, P. Neff. Geb. 2,20 M.

Die fünfte Auflage dieses interessanten und ganz vorzüglichen Buches, die freilich bereits im Jahre 1894 erschienen war, ist von mir im letzten Jahresberichte besprochen worden. Diese neue Auflage weist einige Aenderungen auf, die das Buch noch wertvoller machen. Es sind die geo-

metrischen Lehrsätze, nicht mehr in einem besonderen Paragraphen vorher ohne Beweise und irgend welche Bemerkungen aufgeführt, sondern jeder findet sich da, wohin er gehört. „Durch die genaue Zeichnung wird die geometrische Erkenntnis eingeleitet“ und „in der Wechselwirkung zwischen der Anschauung und dem logischen Denken werden die geometrischen Wahrheiten gewonnen, geistig angeeignet und in der Form von geometrischen Lehrsätzen ausgesprochen“. Eine Erweiterung hat das Buch ferner dadurch erfahren, daß Aufgaben über die Flächengleichheit, Verwandlungs- und Teilungsaufgaben in ihm aufgenommen sind. Endlich bin ich in der glücklichen Lage, den einzigen, an sich geringen Vorwurf, den ich der fünften Auflage machen mußte, den allzu kleinen Druck betreffend, für die neue Auflage zurücknehmen zu können.

Das Buch sei also nochmals aufs wärmste empfohlen.

14. Dr. J. **Lange**, Prof., Dir., Synthetische Geometrie der Kegelschnitte nebst Uebungsaufgaben für die Prima höherer Lehranstalten. 68 S. m. 55 Fig. im Text. 2., verb. Aufl. Berlin 1900, H. W. Müller. 1,20 M., geb. 1,50 M.

Es macht sich immer mehr das Bestreben bemerkbar, die Geometrie in den oberen Klassen höherer Lehranstalten mehr zur Geltung zu bringen, und sie von dem Algebraischen, das der analytischen Geometrie anhaftet, zu befreien. Das will auch die vorliegende synthetische Geometrie. Sie geht zwar sehr weit, ja sie bringt sogar im Anhang projektive und involutorische Beziehungen, es ist aber unter allen Umständen besser, ein Lehrbuch bringt zu viel, als zu wenig. Dabei ist es äußerst klar geschrieben, so daß es als Schulbuch sicherlich gut zu gebrauchen ist. Die Art und Weise, wie gewisse Kreissätze auf die als Schnitte eines geraden Kreiskegels aufgefaßten Kegelschnitte übertragen werden, ist zweifellos für den Unterricht sehr vorteilhaft. Es werden in dem Leitfaden eine große Anzahl Sätze über Sekanten und Tangenten, Leitlinien, Pol und Polare und konjugierte Durchmesser auf rein synthetischem Wege entwickelt. Am Schlusse finden sich nicht weniger als 250 Aufgaben.

Möge das Buch in Fachkreisen eine freundliche Aufnahme finden und fleißig benutzt werden.

15. Dr. **Rudolf Böger**, Prof., Elemente der Geometrie der Lage für den Schulunterricht bearbeitet. 62 S. m. 33 Fig. Leipzig 1900, G. J. Göschen. Kart. 90 Pf.

Dem Umstand, daß die Geometrie im Unterricht der oberen Klassen einer höheren Lehranstalt hinter der Arithmetik zurücktritt, sucht auch der Verfasser dieser Elemente, dessen Arbeiten über die Geometrie der Lage rühmlichst bekannt sind, abzuhelfen, und zwar dadurch, daß er diese Geometrie in den Schulunterricht einführen will. Er hat den Versuch bereits gemacht, und dieser ist, wie er im Vorwort sagt, von Erfolg begleitet gewesen. In dem interessanten Schriftchen ist es ihm jedenfalls gelungen, den Gegenstand dem Verständnis der Schüler recht gut anzupassen. Es zerfällt in fünf Paragraphen. Der erste handelt von den harmonischen Elementen. Die harmonischen Punkte werden als Diagonalpunkte eines vollständigen Vierecks und die zwei Punkte ihrer Verbindungslinie, die auf den Gegenseiten des dritten Diagonalpunktes liegen, definiert. Der zweite Paragraph bringt die projektive Verwandtschaft. Projektive Grundgebilde sind die Endglieder einer Kette von perspektiven Gebilden. Das Doppelverhältnis steht am Schluß dieses Abschnittes, dem in § 3 und 4 die Behandlung der Kegelschnitte als projektive Ge-

bilde folgt. Der letzte Teil giebt Aufgaben und Lehrsätze. Ich glaube, wie gesagt, nicht, daß unseren Primanern durch eine derartige Behandlung der Geometrie der Lage zu viel zugemutet wird. Es wird sich ja wohl bald zeigen, ob der Versuch Nachahmung findet.

16. **Joseph F. Heller**, Prof., Neubearbeitung von F. Smoliks Elementen der darstellenden Geometrie. Ein Lehrbuch für Oberrealschulen. 304 S. m. 334 Holzstichen im Text. 2., veränd. Aufl. Wien 1900, F. Tempsky. Geb. 4 M.

Bereits im vorigen Jahresberichte wurde eine darstellende Geometrie für österreichische Oberrealschulen besprochen, an die das vorliegende Buch bisweilen erinnert. Dies erklärt sich jedenfalls aus dem Lehrplan in Oesterreich. Doch gehen die Smolik-Hellerschen Elemente in vieler Beziehung weiter als jenes Buch, insbesondere im zweiten und dritten Teil, die das Dreikant nebst den eckigen Körpern und die krummen Flächen behandeln. Zwar beschränken sie sich auch in der Hauptsache auf die Normalprojektionen, bringen aber doch in einem Anhang auf 18 Seiten das Wichtigste über Centralprojektion und Perspektive. Gegen die durchaus klare und übersichtliche Darstellung läßt sich kaum etwas einwenden. Daß sich insbesondere im Anfang außer den Zeichnungen in Grundriß und Aufriß parallelperspektivische Bilder für die betreffende Konstruktion vorfinden, ist ein großer Vorteil des Buches. Dadurch wird dem Schüler vieles erleichtert. Auch Uebungsaufgaben fehlen nicht. Das Buch kann also den Schulen, für die es bestimmt ist, aufs wärmste empfohlen werden. Seiner Einführung in reichsdeutschen Schulen, die sich auf den hier behandelten Stoff beschränken, dürfte sachlich nichts im Wege stehen und ebenso ist es zum Selbststudium vorzüglich geeignet. Die äußere Ausstattung, der gefällige Einband, der gute Druck und die sorgfältig ausgeführten Figuren sind ebenfalls vorzüglich.

17. Dr. **Chr. Schmehl**, Prof., Die Elemente der darstellenden Geometrie. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. Mit zahlr. Uebungsbeispielen. Erster Teil: Die Elemente der Projektionslehre, Projektionen der Flächen und Körper, Konstruktionen der Durchschnittsfiguren von Ebenen mit Körpern und Abwicklung der Körper. 95 S. m. 184 Fig. im Text. Zweiter Teil: Durchdringungen, Schattenkonstruktionen, Elemente der Perspektive, rechtwinklige Axonometrie und schiefe Projektion. 94 S. m. 152 teilw. farb. Fig. im Text. à 2 M., geb. à 2,50 M. Gießen 1899, E. Roth.

„Bei der Ausarbeitung dieses Buches beabsichtigte der Verfasser, die Elemente der darstellenden Geometrie und ihre Anwendung auf Schattenkonstruktionen und Perspektive in ihrem Zusammenhange als ein für sich abgeschlossenes Ganzes zusammenzufassen und zugleich dadurch eine brauchbare Grundlage für die weitere wissenschaftliche Ausbildung in dieser Disciplin zu schaffen." Diese in der Vorrede ausgesprochene Absicht ist durch das vorliegende Werk zweifellos erreicht worden. Die darstellende Geometrie gehört zu den besten Büchern über das Gebiet. Die systematische Anordnung des Ganzen, wie die Durchführung im einzelnen zeigen überall die Hand des geschickten Lehrers. Besonders wertvoll wird das Buch durch die zahlreichen Uebungsbeispiele, wie die „Bilder der Modelle", die sich im ersten Teile finden. Dieser Teil zerfällt in zehn Paragraphen, von denen der siebente, Aufgaben über die Ebene, der umfangreichste und in vieler Beziehung der interessanteste ist. Aber auch der nächste Abschnitt über die Projektionen der Körper verdient besondere Beachtung. Im zweiten Teile ist von einer zweifarbigen Darstellung in Rot und Schwarz bisweilen mit Vorteil Gebrauch

gemacht. In der zweiten Hälfte dieses Teiles werden die wichtigsten Sätze der freien Perspektive und die grundlegenden Formeln der axonometrischen Projektion in durchaus sachgemäßer und klarer Weise entwickelt und angewandt. So ist sachlich an dem Werke kaum etwas auszusetzen. Leider läßt aber der Druck der Figuren da und dort einiges zu wünschen übrig, insbesondere ist die Unterscheidung der einzelnen Buchstaben durch Striche oft undeutlich. Ferner fallen in Figur 141b im ersten Teile einige Linien zu sehr zusammen und in Figur 28 Teil II ist die obere Schnittlinie der Kugel und der Pyramide im Aufriß falsch gezeichnet. Im ganzen sind aber die Figuren durchsichtig und verständlich, wie es einem für die Schule bestimmten Buche zukommt. Da überall die Anschauung in den Vordergrund tritt und auf die Aufgabe besonderer Wert gelegt wird, ist das Werk auch zum Selbststudium gut geeignet. Es sei deshalb allen denen, die Interesse für darstellende Geometrie haben, insbesondere den Lehrern höherer Lehranstalten, selbst wenn sie es nicht im Unterrichte einführen können, bestens empfohlen.

18. J. **Schlotke**, Dir., Lehrbuch der darstellenden Geometrie. II. Teil: Schatten- und Beleuchtungslehre. 60 S. m. 79 Fig. 2., verb. Aufl. Dresden 1900, G. Kühtmann. 2 M.

Dieser zweite Teil von Schlotkes darstellender Geometrie behandelt im ersten Abschnitte: „Die Konstruktion der Schlagschatten in den durch Parallelprojektionen dargestellten Abbildungen bei der Annahme paralleler Lichtstrahlen". Dieser Teil beginnt mit dem Schatten eines Punktes einer Geraden und der einfachsten ebenen Figuren auf die Projektionsebenen. Hieran schließen sich Aufgaben über den Schatten von Geraden und ebenen Flächen aufeinander, über Schlagschatten, Eigenschatten und Schattengrenzen von Körpern, insbesondere Umdrehungskörpern. Eine Schattenkonstruktion bei Schrägprojektion und eine bei endlicher Entfernung der Lichtquelle bilden den Schluß. Ueberall finden sich Uebungsbeispiele. Es sind geometrische Gebilde in Grund- und Aufriß gegeben, deren Schatten konstruiert werden soll. Der zweite Teil, die Beleuchtungslehre, beschäftigt sich nach einigen einleitenden Bemerkungen mit den Lichtgleichen der Kugelfläche und dann mit denen anderer Flächen mit Hilfe einer Normalkugel. Auch hier fehlen Uebungsbeispiele nicht. Da hierbei in erster Linie praktische Bedürfnisse maßgebend waren, ist von einer eingehenden Untersuchung über die Helligkeitsverteilung unter Berücksichtigung aller in Betracht zu ziehenden Faktoren abgesehen worden, es ist aber auf die einschlägige Litteratur hingewiesen. Im Anhang endlich finden sich noch einige vermischte Aufgaben.

Bereits an dieser kurzen, gedrängten Uebersicht erkennt man, daß dieses Lehrbuch auf den 60 Seiten sehr viel giebt. Da auch alles das, was sich in ihm findet, klar und verständlich geschrieben ist, so kann es nur empfohlen werden.

19. Dr. M. **Schuster**, Oberrealsch.-Prof., Stereometrische Aufgaben. Ein Lehr- und Uebungsbuch zum Gebrauch beim Unterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. Mit besonderer Berücksichtigung der Methoden der darstellenden Geometrie. Mit 1 lithogr. Tafel. 80 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,40 M.

Diese stereometrischen Aufgaben bilden die Fortsetzung der im vorigen Jahresberichte besprochenen geometrischen Aufgaben. Wie diese, ist es keine bloße Aufgabensammlung, sondern ein methodisches Lehrbuch, das

wir vor uns haben. Auch hier werden aber die Aufgaben in den Vordergrund gestellt. Nur eine ganz natürliche Folge davon ist es, daß die Sätze über Gerade und Ebenen nicht abstrakt, sondern an bestimmten Körpern entwickelt werden und zwar beginnt der Verfasser nicht etwa mit dem Würfel, wie es im propädeutischen Geometrieunterricht zu geschehen pflegt, sondern mit der Pyramide, deren Bau im Gegensatz zum Prisma „von wesentlichen stereometrischen Voraussetzungen unabhängig ist". Im dritten Abschnitt, der Inhaltsberechnung der ebenflächigen Körper, findet das Cavalierische Prinzip Anwendung. Da es auch noch später auftritt, wäre es doch wohl angebracht gewesen, etwas näher darauf einzugehen. An Stelle der üblichen Zerlegung eines dreiseitigen Prismas in drei inhaltgleiche Pyramiden, tritt hier die sehr hübsche eines Würfels in drei vierseitige Pyramiden auf. Die nächsten drei Kapitel beschäftigen sich mit Cylinder und Kegel, den Körperstumpfen und der Kugel. Hieran schließen sich Aufgaben über die Um-, In- und Ankugeln von Prismen und Pyramiden. In dem Kapitel über die regelmäßigen Körper und die körperlichen Ecken kommen leider die letzteren etwas zu schlecht weg. Netzkonstruktionen sind sehr gut dazu geeignet, die Raumanschauung zu vertiefen und sie gehören meines Erachtens nicht nur in die darstellende Geometrie. Der neunte Abschnitt bringt eine größere Zahl schwierigerer Aufgaben, darunter welche über Maxima und Minima und über die Guldinsche Regel. Auch solche, die auf Gleichungen dritten Grades führen, fehlen nicht. Diese Aufgaben sind sehr gut gewählt und bieten auch dem, der mit der ganzen Anlage des Buches nicht einverstanden sein sollte, sicherlich manches Wertvolle. Endlich sei noch auf die Tafeln aufmerksam gemacht, die den Schluß des Buches bilden. In der ersten werden der Sinus und die Tangente der Winkel in Wurzelform angegeben, für die dies in einfacher Weise möglich ist, und in Tafel 4 werden diese irrationalen Konstanten unter anderen auf fünf Stellen, ebenso wie ihr Logarithmus, angegeben.

Alles in allem kann dieses neue Schustersche Schulbuch ebenfalls bestens empfohlen werden.

20. **Dr. Guido Hauck**, Geh. Reg.-Rat u. Prof., Lehrbuch der Stereometrie. **Auf Grund von Dr. Ferd. Kommerells Lehrbuch neu bearb. u. erweitert.** 8. Aufl. (7. der Neubearbeitung). 224 S. m. 67 Holzschn. im Text. Tübingen 1900, H. Lauppsche Buchhandlung. ~~Geb. 2,80 M.~~

Es ist überflüssig, über ein Buch wie die Hauck-Kommerellsche Stereometrie, noch viele Worte zu verlieren. Es ist im wahrsten Sinne des Wortes ein wissenschaftliches Lehrbuch, wissenschaftlich insofern, als es nirgends von der streng mathematischen Form abweicht, aber auch ein Lehrbuch, da es durch eine große Anzahl Uebungsaufgaben zum selbstständigen Denken erzieht, wie kein anderes der Stereometrie.

Möge auch die neue Auflage, deren äußere Ausstattung ebenfalls nichts zu wünschen übrig läßt, die Beachtung finden, die das Buch verdient.

21. **Dr. G. Holzmüller**, Prof., Elemente der Stereometrie. 2. Teil: Die Berechnung einfach gestalteter Körper. 477 S. m. 156 Fig. u. zahlr. Uebungsbeispielen. Leipzig 1900, G. J. Göschen. 10 M., geb. 10,80 M.

Diese Elemente sind der zweite Teil des vierten Bandes der Sammlung Schubert, von der ich drei Bände bereits im vorjährigen Jahresberichte besprochen habe. In diesem Jahre ist mir kein Band dieser Sammlung zugegangen, denn das vorliegende Buch gehört ihr nicht

an, und auch der erste Teil der Stereometrie ist nach dem Verzeichnisse aus der Sammlung ausgeschieden. Dieser zweite Band nun beschäftigt sich hauptsächlich mit der Berechnung einfach gestalteter Körper, der einfacheren Polyeder, Cylinder, Kegel und Kugel. Die Anordnung ist eine rein sachliche. Ein jeder Abschnitt ist aber äußerst reich an den verschiedensten Aufgaben und bietet so viel Originelles, daß er schon ein wirkliches Studium erfordert. Nach dem Vorwort sind die meisten Aufgaben im Laufe des Unterrichtes gewissermaßen im Gespräch mit den Schülern entstanden „bei der jeweiligen Untersuchung der Frage, was mit den gewonnenen Formeln und Methoden eigentlich angefangen werden könnte. Die Schüler sollten sehen, welch ein Hebel die Mathematik für die Ueberwindung geistiger Aufgaben ist".

Nur auf ein paar interessante Einzelheiten will ich noch eingehen. Im dritten Abschnitte, der über unregelmäßige Vielflache und einige krummflächige Körper handelt, die mit ihnen zusammenhängen, ist der Rauminhalt der Kugel zweimal mit Hilfe des Cavalierischen Prinzips dadurch abgeleitet, daß sie das eine Mal mit einem bestimmten Vierflach, das andere Mal die Halbkugel mit einer liegenden vierseitigen Pyramide verglichen ist. Im Zusammenhang hiermit ist die Frage beantwortet, die sich gewiß mancher schon gestellt hat, welche Bedeutung die drei reellen Lösungen, insbesondere die zwei scheinbar unbrauchbaren, haben, die bei gewissen Gleichungen dritten Grades in Kugelaufgaben auftreten. Ein besonders großer Wert ist in dem Buche auf die angewandten Aufgaben gelegt, deren größter Teil aus der Mechanik genommen ist. Es sind aber auch andere physikalische Gebiete mit herangezogen. Bauwesen und Maschinentechnik, mathematische Geographie und Astronomie, Nautik und Geodäsie fanden Berücksichtigung. Ganz besonders sei auf die schöne Behandlung der Merkatorkarte im vierten Abschnitt hingewiesen.

Da es ganz unmöglich ist, auf einem kleinen Raume einen Begriff von dem reichen Inhalt des Buches zu geben, lasse ich es bei diesen wenigen Andeutungen bewenden. Ein solches Buch muß man eben selbst lesen, und ich kann dies jedem Mathematiker, insbesondere jedem Mathematiklehrer einer höheren Schule, nur aufs wärmste anraten.

III. Geometrie und Arithmetik vereinigt.

1. H. B. Lübsen, Ausführliches Lehrbuch der Elementar-Geometrie. Ebene und körperliche Geometrie. Zum Selbstunterricht mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens. 29. Aufl. 179 S. m. 193 Fig. im Text. Leipzig 1900, Fr. Brandstetter. 3 M., geb. 3,50 M.
2. —— Ausführliches Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Zum Selbstunterricht mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens. 17. Aufl. 115 S. m. 58 Fig. im Text. Ebendas. 1900. 2,40 M., geb. 2,90 M.
3. —— Ausführliches Lehrbuch der Arithmetik und Algebra zum Selbstunterricht mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens. 25. Aufl. 261 S. Ebendas. 1900. 4 M., geb. 4,50 M.

An ein geometrisches Lehrbuch, das für den Selbstunterricht bestimmt ist, müssen natürlich ganz andere Anforderungen gestellt werden, als an ein Schulbuch. Es muß viel mehr ins Einzelne gehen, Uebungsbeispiele muß es vollständig durchführen. Ferner braucht es sich aber

nicht an die Vorschriften der Lehrpläne zu binden und kann da und dort auch einmal vom althergebrachten Wege abweichen. Das Letztere thun die Lübsenschen Bücher allerdings nicht in dem Sinne, daß sie den mannigfachen neueren Bestrebungen, die sich gerade auf dem Gebiete des geometrischen Unterrichtes geltend machen, Rechnung trügen. Sie sind älteren Datums, haben sich aber bewährt, und so lag denn bei der Neubearbeitung durch Richard Schurig in den 80er Jahren kein Grund vor, eine tiefer eingreifende Umgestaltung vorzunehmen. Ich halte es aber auch für keinen Fehler, daß ein Buch für den Selbstunterricht, das sich also doch an Erwachsene wendet, den alten euklidischen Standpunkt beibehält. Was aber die Klarheit und Ausführlichkeit der Darstellung betrifft, so stehen diese Lübsenschen geometrischen Leitfäden hinter anderen durchaus nicht zurück. Die praktischen Aufgaben, insbesondere aus der Feldmeßkunst, ferner die vielen vollständig durchgeführten trigonometrischen Beispiele, lassen das Werk für jemanden, der sich ohne Lehrer mit der Geometrie bekannt machen will, als äußerst brauchbar erscheinen.

Da auch das algebraische Lehrbuch in erster Linie für den Selbstunterricht bestimmt ist, so giebt es eine größere Anzahl Aufgaben zugleich mit der Lösung. Darunter sind insbesondere das elfte und zwölfte Buch, die Gleichungen ersten Grades und die Lehre von den Logarithmen gut gelungen, während mir einiges in dem vorhergehenden Buche weniger zusagt. Es ist aber keine Frage, daß diese Arithmetik und Algebra, obwohl sie bereits vor längerer Zeit erschienen ist, auch jetzt noch ihren Zweck, diese Wissenschaft dem großen Publikum zugänglich zu machen und zu ihrer Verbreitung besonders bei denen, die auf Selbststudium angewiesen sind, beizutragen, gut erfüllt. Gerade diesen Zweig der Mathematik kann man sich eher ohne Lehrer aneignen, als die Geometrie und gerade der hier eingeschlagene Weg, überall vom Zahlenrechnen auszugehen, führt den Autodidakten sicherlich am schnellsten zum Ziele, wie ja auch im Schulunterricht immer mehr das Bestreben in den Vordergrund tritt, die Algebra auf das Rechnen zu stützen. Das Lübsensche Buch enthält außer den sieben elementaren Rechnungsoperationen die Lehre von den Gleichungen bis zu den Gleichungen zweiten Grades mit mehreren Unbekannten, ferner die arithmetischen und geometrischen Progressionen nebst Anwendungen. Auch für den Mathematiker interessant ist Verschiedenes aus dem Anhang, besonders das Kapitel über Zahlensysteme. Hier findet sich in § 312 ein kleiner Fehler vor. Am Schluß dieses Paragraphen muß es heißen: „So ist z. E. die Zahl 29393 (nicht 31393) dyadisch geschrieben:

= 111 001 011 010 001 (nicht 111 101 101 000 001).

Uebrigens ist auch die Erklärung des ersten Trugschlusses in § 330 nicht richtig. Abgesehen von diesen Kleinigkeiten haben wir aber hier ein Buch vor uns, dem ich wünsche, daß es auch fernerhin dazu beitragen möge, die Mathematik dem Laien immer näher zu bringen.

4. **Wilhelm Gallenkamp**, Dir., Die Elemente der Mathematik. Ein Leitfaden für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 5., verb. Aufl. I. Teil. 1. Heft: Arithmetik und Algebra. 1. Abteilung. 68 S. u. 1 Steintafel. 50 Pf. I. Teil. 2. Heft: Planimetrie. 82 S. u. 1 Steintafel. 60 Pf. Leipzig, J. Bädeker.

Nach dem Vorwort ist das Buch „in seinen beiden ersten Teilen ausschließlich für den Schulunterricht, nicht für den Selbstunterricht be-

stimmt; es will nirgends den Lehrer ersetzen, es will ihn unterstützen, indem es die Erfolge des Unterrichts sichern hilft". Dementsprechend findet sich in diesem uns vorliegenden ersten Teile die Arithmetik und Algebra bis zu den Potenzen und Wurzeln, sowie den Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten, im zweiten Hefte ferner die Planimetrie von einem durchaus wissenschaftlichen Standpunkte aus in gedrängter, klarer Darstellung behandelt. Mit manchen Einzelheiten freilich, wie z. B. mit der Definition der Wurzel als Potenz mit einem Stammbruch als Exponent kann ich mich als Lehrer nicht ganz einverstanden erklären, so bestechend für den Mathematiker dieser logische Aufbau der gesamten Arithmetik auch ist, und einer so ausführlichen Behandlung der Zahlensysteme, wie sie in dem Buche auf 12 Seiten angegeben ist, dürften auch manche Bedenken entgegenstehen. Dagegen würde ich beim Wurzelziehen eine etwas abgekürztere Schreibweise vorziehen. Auch das Divisionsschema Seite 38 und 39 läßt sich besser machen. An sich sind dies Kleinigkeiten, auf die aber doch in einem Schulbuche geachtet werden muß. Dagegen ist es ein Vorzug dieses ersten Heftes, daß der Verfasser bestrebt ist, den algebraischen Unterricht in Beziehung zu dem vorbereitenden Rechenunterricht zu setzen und überall Anschluß an den letzteren sucht.

Auch von dem zweiten Hefte, der Planimetrie, gilt, daß es den Stoff in wissenschaftlicher Weise giebt. Es behandelt die Aehnlichkeitslehre vor der Kreislehre. Letztere ist fortgeführt bis zur „Polarität und Potenzialität der Kreise". Den Schluß bildet das Apollonische Berührungsproblem. Die Darstellung ist durchsichtig und klar und zwar derart, daß man bequem an der Hand des Textes sich die fehlenden Figuren nachzeichnen kann. Ein geometrisches Lehrbuch mit nur zwei Figuren auf einer Tafel am Schluß dürfte übrigens selten sein. Nur ein paar Kleinigkeiten, die mir noch aufgefallen sind, seien erwähnt. Einige Male findet sich gleichschenklig am Ende mit „ch" geschrieben, und ebenso auf Seite 34 und 37 dreimal Lot mit th. Auch ist es doch besser: „Gerade" und nicht „Grade" zu schreiben. Zu meiner großen Verwunderung aber steht auf Seite 68 der folgende Satz: „Es sind viele Versuche gemacht worden, den Kreis geometrisch zu rektifizieren, d. h. durch Ziehen einer endlichen Anzahl von geraden Linien und Kreisen eine gerade Linie zu konstruieren, welche so lang ist, wie der Umfang eines Kreises von gegebenem Radius, aber vergeblich; daß diese Aufgabe unlösbar sei, ist nicht bewiesen", und ein analoger Satz findet sich bei der Berechnung der Kreisfläche. Nun ist zwar das Heft, wie ich durch eine Anfrage bei der Verlagsbuchhandlung in Erfahrung gebracht habe, bereits 1886 erschienen, aber bereits in der sechsten Auflage von Baltzers Elementen, die 1883 erschienen ist, ist zu lesen: „Der Beweis der Unmöglichkeit einer solchen Konstruktion (zur Rektifikation und Quadratur), welchen Euler, Introd. II, 540 vermißte, ist erbracht, nachdem Lindemann 1882 gezeigt hat, daß π die Wurzel einer Gleichung endlichen Grades mit ganzen Koefficienten nicht sein kann. Berliner Sitzungsberichte 1882, pag. 679, Math. Annalen 20 pag. 213." Jene falschen Bemerkungen brauchten sich also in dem Buche nicht vorzufinden. Wir haben aber in ihm ein eigenartiges und interessantes Buch vor uns, dem ich eine Neuauflage nur wünschen kann.

5. **H. Müller**, Oberl., u. **M. Kutnewsky**, Oberl., Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. Ausg. A für

Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. 1. Teil. 315 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 2,80 M.

Eine algebraische Aufgabensammlung zu schreiben — und das ist die vorliegende in der Hauptsache, denn die trigonometrischen und stereometrischen Aufgaben nehmen noch nicht ein Sechstel des Buches ein —, will mir bei den guten derartigen Büchern, die wir besitzen, immer als ein gewagtes Unternehmen erscheinen. Dieses vorliegende Buch hat aber so viele Vorzüge, daß es den Kampf ums Dasein mit anderen Büchern wohl bestehen kann. Zu diesen Vorzügen rechne ich in erster Linie die große Menge von Aufgaben, die vom Leichten zum Schwereren fortschreitend, ein vollständiges Einüben eines jeden Abschnittes gestatten, ferner daß in den ersten drei Kapiteln nach den einzelnen Uebungen auf die dazu gehörenden Gleichungen im vierten Kapitel hingewiesen ist. Daß in einer neueren Aufgabensammlung auch Aufgaben aus der Physik nicht fehlen, ist selbstverständlich. Auch sie sind gut gewählt. Da und dort könnten sie vielleicht noch etwas vervollständigt werden, z. B. ließen sich den Aufgaben über Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten noch Aufgaben über die einfachen Maschinen und solche aus der Elektricitätslehre hinzufügen. Einige der planimetrischen Aufgaben sind den von mir im vorigen Jahresberichte besprochenen Textgleichungen geometrischen Inhalts von Dr. Th. Harmuth entnommen.

Aufgefallen sind mir in dem Buche nur ein paar Kleinigkeiten. Im vierten Kapitel Nr. 22 Aufgabe 16s und Aufgabe 18a sind die drei Gleichungen abhängig voneinander, was doch wohl nicht beabsichtigt ist. Ferner könnten die paar Lebensversicherungs-Aufgaben gut wegbleiben, da die Versicherungen bekanntlich anders rechnen.

Daß auch das äußere Gewand des Buches nichts zu wünschen übrig läßt, ist von einer Verlagsbuchhandlung, wie der Teubnerschen nicht anders zu erwarten. Da die Sammlung außer den sieben elementaren Rechnungsoperationen nur noch Aufgaben aus der Reihenlehre und, wie schon erwähnt, die aus der Trigonometrie und Stereometrie bringt, so ist noch ein zweiter Teil in Aussicht genommen, dem wir hoffentlich einen ebenso guten Geleitsbrief mitgeben können, wie diesem ersten Teile.

6. Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften. Organ des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und der Naturwissenschaften. Jährlich 6 Nummern 3 M. Berlin, O. Salle.

Der sechste Jahrgang der Unterrichtsblätter, der mir vorliegt, ist noch von dem kürzlich verstorbenen Geh. Regierungsrat Professor Dr. B. Schwalbe, Direktor des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums zu Berlin im Verein mit Herrn Professor Pietzker, Oberlehrer am Königl. Gymnasium zu Nordhausen, herausgegeben worden. Die Blätter behandeln die Tagesfragen des mathematischen Unterrichts. So drucken sie die Vorträge des Vereins ab und machen sie dadurch weiteren Kreisen zugänglich. Die letzte Nummer des vorliegenden Jahrganges enthält ferner als Beilage Gutachten über den Unterricht in der darstellenden Geometrie von Böttcher (Leipzig), Gerland (Clausthal), der Oberrealschule zu Halle, Hildebrandt (Braunschweig), Holzmüller (Hagen), C. H. Müller (Frankfurt a. M.), J. Schröder (Hamburg) und Schwane (Berlin). Wer die Blätter liest, wird aus ihnen manche Anregung für den Unterricht erhalten.

VI. Jugend- und Volksschriften.

Von
Dr. W. Opitz,
Oberlehrer am Realgymnasium in Zittau.

Die durch das Wolgastsche Buch (vgl. Jahresbericht 1899) über Jugendschriften hervorgerufene Auseinandersetzung hat noch einige weitere Aeußerungen veranlaßt. In der litterarischen Rundschau für das evangelische Deutschland IX. Nr. 11 verwahrt sich R. Weitbrecht gegen Wolgasts Standpunkt, ähnlich L. Freytag, Pädag. Archiv 42. Jahrg. Heft 11. Beide teilen im wesentlichen die Ansichten, die im Pädagog. Jahresbericht vertreten wurden. Anerkannt wird das Bestreben, eine genauere Prüfung der Schriften herbeizuführen, die der Jugend in die Hand gegeben werden sollen. Eine offene Zustimmung hat sich Wolgast erworben in der von Vietor herausgegebenen Zeitschrift „Die neueren Sprachen", Bd. VIII. Heft 8, und von P. Selge, „Zeitschrift für französische Sprache" XXII. 6. Der Hamburger Prüfungsausschuß, gegen den die früher erwähnte „Denkschrift über die Frage der Jugendschriften in Hamburg" gerichtet war, ist noch mehr Widerspruch begegnet. Eine neue Vereinigung hat sich in Hamburg gebildet, die bessere Vorschläge zu geben bestrebt ist; ihr Organ ist die „Volks- und Jugendschriften-Rundschau." In der Deutschen Welt, Wochenschrift zur Deutschen Zeitung, 1900, Nr. 47 und 48, führt J. Gillhoff einen kräftigen Stoß gegen alles, was zu der großen Abteilung „Indianergeschichten" gehört. Die Unwahrscheinlichkeiten, Blut- und Mordthaten, die Darstellungen des Gräßlichen und Uebertriebenen, worin diese Art des Schrifttums oft schwelgt, werden mit Recht an den Pranger gestellt. Ein Artikel der Umschau, 1900, Nr. 37 von Oppermann äußert sich ähnlich scharf; er stellt sich auf denselben Standpunkt wie die Jugendschriftenkommission der „Patriotischen Gesellschaft" in Hamburg; zugleich erwähnt er den Versuch von Dr. Moldauer, durch Gründung einer Gesellschaft für Jugendlektüre ein Mittel zu finden zur Prüfung dessen, was für die Jugend empfohlen werden kann. Die neue Zeitschrift „Der Unterricht", Jahrg. 1, Heft 1 stellt in einem von Oberlehrer M. Heinrich verfaßten Aufsatz die Anforderungen zusammen, die an eine Jugendschrift zu stellen sind; enthält er auch nichts Neues, so ist doch die Sammlung dankenswert. Auf das Vorhandensein einer ultramontanen Jugendlitteratur weist hin „Deutsche Welt", Jahrg. 3, Nr. 16 und 17; es bestehen auch ultramontane Jugendschriftenkataloge und eine ultramontane Jugendschriftenkritik, die eine sehr undeutsche Stellung einnimmt. Erwähnt sei noch eine Arbeit von Paul Barth (Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, Bd. VII

und VIII, Heft 1), in der die Märchen von Tausend und eine Nacht auf ihre Brauchbarkeit als Jugendlektüre geprüft werden. Der Verfasser lehnt sie aus moralischen Gründen und in Rücksicht auf die dem Kinde zu fern liegende Kulturwelt ab, wohl zu weit gehend, selbstverständlich kann nur eine sehr scharf gereinigte Ausgabe zugelassen werden. Einleitungsweise wird gegen Andersens Märchen als Kinderbuch angeführt, daß dort Gegenstände, wie der Zinnsoldat, die Stopfnadel, die Schuhe dem Kinde als belebt entgegentreten. Aber wie viele Gegenstände beleben sich in der Phantasie des Kindes beim Spiel, die Puppe, das Schaukelpferd und anderes. Das Märchen vom kleinen und großen Klaus wird als Verherrlichung von Betrügereien beanstandet, ist aber wohl mehr als Verspottung der rohen und dummen Gewalt zu fassen, die auch der durchsichtigsten List zum Opfer fällt.

1. **Anny Wothe**, Unsere Mädel und Buben. Ein praktischer Wegweiser für Eltern und Erzieher unter Mitwirkung erfahrungsreicher Mütter und Pädagogen herausg. 236 S. Leipzig, A. Mahn. Geb. 3 M.

Mütter und Erzieherinnen finden Ratschläge für die Pflege der Kinder von dem ersten Tage ihres Erscheinens auf dieser Welt bis zur Konfirmation. Zugleich werden Mittel und Wege angegeben zur Beschaffung dessen, was für das Kind nötig ist, mit Einschluß eines Verzeichnisses guter Erziehungsanstalten für solche, die das Leben außerhalb des Elternhauses kennen lernen sollen. Die Beiträge verdienen Vertrauen. Die Abschnitte über Spiel und Unterhaltung werden manchem willkommen sein. Das letzte Kapitel, in dem die Lektüre behandelt wird, ist im Verhältnis zu der großen Zahl guter Bücher mager ausgefallen, auch mehr zufällig zusammengestellt als nach bestimmten Gesichtspunkten. Gegen die angeführten Bücher läßt sich nichts Wesentliches einwenden, zu Halden, Königin Luise, sei auf Pädagog. Jahresbericht, Jahrg. 1899, verwiesen.

2. Fahrten und Abenteuer des Herrn Steckelbein. Nach Zeichnungen von Rud. Töpffer. In Reimen von Jul. Kell. 5. Aufl. 67 S. Leipzig 1900, F. A. Brockhaus. Kart. 3 M.

Der alte, lustige Steckelbein erscheint in erneutem Gewande. Mag er weiter durchs Land ziehen und vergnügte Gesichter in den Kinderstuben hervorlocken. Die Bilder sind Karikaturen, was nicht zu vergessen ist.

3. **Friedr. Güll**, Kinderheimat in Liedern. Auswahl. Für die Jugend ausgewählt aus den drei Teilen der Kinderheimat vom Hamburger u. Münchener Jugendschr.-Ausschuß. 85 S. Gütersloh 1901, C. Bertelsmann. Geb. 70 Pf.

Das Buch will der Neigung der Kinder zu Reimen dienen. Verse, die diesen Zweck erfüllen sollen, dürfen einerseits nicht kindisch sein, andererseits möchten sie der Kinderseele verständlich sein. Zu den Dichtern, die sich vortrefflich zu der kindlichen Auffassung herniederneigen konnten, gehörte Friedrich Güll, der von Rückert angeregt seine reizenden Gedichtchen verfaßte. Aus der dreibändigen Sammlung „Kinderheimat" hat L. Bencker eine Auswahl zusammengestellt. Die größere Anzahl eignet sich für das erste lesefähige Alter, zum Vorlesen auch für jüngere; durch Einfügen von Gedichten, die ein reiferes Verständnis voraussetzen, ist dafür gesorgt, daß auch größere Kinder das Buch wieder zur Hand nehmen. Die Gedichte in Mundart oder mit mundartlichen Worten werden außerhalb von deren Bereich auf Schwierigkeiten stoßen, bei-

spielsweise wird der Unterschied zwischen Hutzel und Schnitz (S. 11) nur in beschränktem Gebiete bekannt sein.

4. **Anna Marquardsen**, Kleine Mädchen. Für das Alter von 8—12 Jahren. Mit 5 Farbendruckbildern nach Originalen von C. Münch. 194 S. Berlin, H. J. Meidinger. Geb. 3 M.

Ernstes und Heiteres aus dem Leben einiger kleiner Freundinnen, die die sechste Klasse gemeinsam besuchen, ist frisch und gemütvoll erzählt. Das Werkchen kann bestens empfohlen werden. Das Bild (S. 7) vom Hund, der auf die Bäume klettert, ist für die kleinen Leserinnen zu kühn; Seite 89 heißt es besser die cédille.

5. **Georg Scherer**, Rätselbuch für Jung und Alt. 3., verm. Aufl. 164 S. München, Braun & Schneider. Kart. 2 M.

Das Buch mit seinem mannigfaltigen Inhalt, 600 Nummern, ist eine hübsche Gabe zur Unterhaltung. Zu dem Schatz bekannter Rätseldichter, darunter Schiller und Goethe, hat der Verfasser gegen 100 selbst hinzugefügt, freilich ohne Bezeichnung der Herkunft, so daß Eigengut vom gesammelten nicht zu unterscheiden ist, abgesehen von alten Bekannten. Einige Rätsel leiden an zu großer Unbestimmtheit, z. B. Nr. 4:

Es liegt was unter den Bänken
Mit vierundzwanzig Gelenken.

Die Auflösung heißt: Die Kette. Nur wird es selten genug vorkommen, daß unter einer Bank eine Kette liegt, die gerade vierundzwanzig Gelenke hat. Zu Nr. 10: Es ist etwas in meinem Haus, es ziehen 1000 Pferd nicht 'naus, lautet die Antwort: Der Rauch. Es könnte auch die Luft sein, oder etwas anderes, was sich nicht von Pferden ziehen läßt. Die Lösungsworte werden Kindern verständlich sein, je nach dem Lebensalter mehr oder weniger, wie das ansprechende Vorwort es andeutet.

6. **Andersens** Märchen. Aus dem Dänischen übersetzt von Pauline Klaiber. Mit 44 Vollbildern u. 167 Abbild. im Text nach Zeichnungen von Prof. Hans Tegner. 361 S. Stuttgart, P. Neff. Geb. 12 M.

Die Uebersetzung schließt sich an die Prachtausgabe der besten Märchen an, die der Verlag Boysen in Kopenhagen veranstaltet hat. Die Werke des großen Dänen haben sich in Deutschland Heimatrechte erworben, so daß die neue schöne Ausgabe nur gern begrüßt und ihr der Wunsch auf den Weg gegeben werden kann, daß sie in viele Häuser als Familienbuch einziehen möge. Der Bilderschmuck ist von Professor Tegner in Kopenhagen besorgt worden. Er hat langjährigen Fleiß auf diese Arbeit verwendet, die als eine wohlgelungene bezeichnet werden kann. Professor Tegner hat, entsprechend dem Inhalte der Märchen, seine Gestalten mit liebenswürdigem Humor ausgestattet, so die Tierbilder zum „häßlichen jungen Entlein" oder „Es ist ganz gewiß"; ferner seine Märchenkönige, gutmütige, ländliche Hausväter, denen Krone, Purpurmantel und Scepter notwendige Kleidungsstücke sind, nicht minder die anderen Personen. Das Bild Seite 26 ist im Buche etwas undeutlich geraten. Die Uebersetzerin des Textes hat sich ihrer Aufgabe gewachsen gezeigt.

7. **Hermine Moebius**, Deutsche Götter- und Heldensagen. Mit Illustr. von E. H. Walther u. Th. Arldt. 446 S. Dresden, A. Köhler. Geb. 3 M.

Die deutschen Göttersagen und die Nibelungensage sind, wie sie in der Sammlung „Aus unserer Väter Tagen" herausgegeben wurden, hier zu einer Sonderausgabe vereinigt worden. Hinzugefügt hat die

Bearbeiterin die Gudrunsage, allerdings wesentlich gekürzt, und die Sagen von Dietrich von Bern. Das Buch ist reichhaltig und wohlausgestattet, eignet sich recht gut zur Jugendlektüre.

8. **Maria Mancke** (William Förster), Was die rote Suse erzählt. Neue Märchen für die heranwachsende Jugend. 156 S. Berlin, J. Harrwitz Nachf. Geb. 3 M.

Die zehn Geschichten, die das Buch bietet, lesen sich gut und würden noch mehr Eindruck machen, wenn die Einfachheit, die der Ausdrucksweise des Märchens so gut steht, noch besser getroffen wäre. Die Verwendung übertriebener schmückender Beiworte überschreitet stellenweise das Maß. Das Märchen „Wälty" ist nicht glücklich durchgeführt durch den Kunstgriff, den Kern der Geschichte in einem belauschten langen Selbstgespräch darzustellen. In „schwarze Diamanten" stört am Ende der Uebergang aus der Märchenwelt in die Wirklichkeit des Maschinenzeitalters. Im Ausdruck ist einiges der letzten Feile entgangen. Seite 15: „Thränen grollten über ihre Wangen" ist ein unzulässiges Bild, im dritten Märchen heißt derselbe Berg bald Gellivara, bald Gallivara, in Nr. 4 dieselbe Dienerin Suleima und Saleima; Remagen am Rhein hat kein y im Namen; bedauerlich sind einzelne Verstöße gegen die Rechtschreibung.

9. **Peter Joseph Feldhohn**, Märchensammlung für den Gebrauch in der Volksschule. 100 Märchen, nach pädagogischen Grundsätzen ausgewählt, bearb. u. nach Altersstufen geordnet. 268 S. Paderborn, F. Schöningh. 2 M.

Der Herausgeber will den Lehrern eine Sammlung geben, aus der sie Stoff zum Erzählen in der Schule entnehmen können. Er hat dementsprechend solche Märchen gewählt, die sich leicht vortragen lassen, hat sie auch zum Teil vereinfacht und nach Altersstufen eingeteilt für Kinder von 6—8, 8—12, 12—14 Jahren. Märchen, die in sittlicher Beziehung Anstoß erregen könnten, die den Sieg der Untugend feiern, gräßliche Scenen enthalten oder sonst Bedenkliches bieten, sind weggelassen. Die Gründe, die den Herausgeber dazu bewogen haben, werden Anerkennung finden, doch ist er in seiner Vorsicht zu weit gegangen, andererseits nicht folgerichtig genug gewesen. Weshalb Dornröschen ausdrücklich verbannt wird, ist nicht einzusehen, gegen Schneewittchen wird die böse Stiefmutter, übrigens nicht von Feldhohn allein, eingewendet. Der Lehrer hat in der Schule oft genug darauf hinzuweisen, daß es gute und böse Menschen giebt, es kann also auch gute und böse Stiefmütter geben, und Schneewittchen hatte das Unglück, eine schlechte zu haben. Mit solcher oder ähnlicher Wendung wird das Bedenkliche gehoben, und das beliebte Märchen kann beibehalten werden, das wir, abgesehen von seinem dichterischen Werte, auch deshalb nicht missen möchten, weil es die gute Lehre enthält, wohlgemeinte Warnungen nicht in den Wind zu schlagen. Mit der Aengstlichkeit diesen Märchen gegenüber ist es schwer vereinbar, daß der Herausgeber Märchen unbeanstandet läßt, in denen die sittlich gute That einfach mit Geld abgelohnt wird (Nr. 3), oder gar dem Herrn Jesus eine Unwahrheit in den Mund gelegt wird (Nr. 6). Auch Nr. 81 und 93 hätten bei strenger Durchführung der im Vorwort genannten Grundsätze fallen müssen. Dem katholischen Standpunkte des Verfassers entspricht die Aufnahme einiger Wunder- und Jesuserzählungen, von denen Nr. 6 und 43 nicht als glücklich bezeichnet werden können; in gleicher Weise erklärt sich in dem bekannten Märchen „Der Fischer und seine Frau" das Weglassen der Stelle vom

Papst. Bei der Auswahl sind Bechstein, Grimm und Hauff mit vollem Recht in erster Linie benutzt worden, einiges ist vom Herausgeber selbst; er hat aber dadurch, daß er neben die genannten berühmten Namen tritt, sich selbst im Licht gestanden. Die Stücke von J. W. Wolf sind nicht bedeutend.

10. Deutsche Jugend- und Volksbibliothek. Kart. Bdchn. 75 Pf. Stuttgart, J. F. Steinkopf.

In neuen Auflagen liegen diesmal vor:

Nr. 7. **A. W. Grube**, Blicke ins Seelenleben der Tiere. 3., verm. Aufl. 112 S.

Nr. 21. — Aus der Alpenwelt der Schweiz. 3. Aufl. 128 S.

Nr. 47. — Napoleons Kriegszug nach Moskau im Jahre 1812. 4. Aufl. 116 S.

Nr. 58. Dr. **Heinrich Merz**, Louise, Königin von Preußen. 2. Aufl. 112 S.

Die Bücher sind empfehlenswert; gegen Nr. 47 freilich ließe sich manches bezüglich der Genauigkeit der Darstellung einwenden. Neu erschienen sind:

Nr. 176. Dr. **Gotthold Klee**, Diener des Kreuzes unter unseren heidnischen Vorfahren. 108 S.

Nr. 177. **E. Steurich**, Sturmflut. Eine Erzählung aus Mönchsguts Vergangenheit. 133 S.

Nr. 178. **Wilhelm Stöber**, Dorfgeschichten von der Altmühl. 125 S.

Nr. 179. **Bernhard Turovius**, Die letzte ihres Stammes. Eine Geschichte aus der Wende des 17. Jahrhunderts. 136 S.

Nr. 180. **G. Weitbrecht**, Aus Stadt und Land. 144 S.

Klee giebt die Lebensbilder von Kolumban, Ulfilas, Severin, Gallus, Gregor von Tours und Bonifatius in möglichst genauem Anschluß an die Ueberlieferung. Die Sammlung hat dadurch einen trefflichen Beitrag erhalten. Beherzigenswert ist der Satz in der Einführung: Eine Volks- und Jugendschrift muß sich auf das Einfache und menschlich Fesselnde beschränken. Steurichs Sturmflut ist weniger anziehend; das Buch mutet dem Leser eine Menge Unnatürlichkeiten zu und ist in Einzelheiten sehr breit. Beifall zu spenden ist den Dorf- und Bauerngeschichten Stöbers. B. Turovius giebt eine Geschichte vom verlorenen und wiedergefundenen Kinde. Die Erzählung zeigt einige Züge, die spannend wirken, leidet aber unter der Einfügung von manchem, was nicht zu ihr gehört. Weitbrechts Buch kann weniger empfohlen werden. Es beginnt mit einer Unnatürlichkeit. Die Erörterungen über die politischen, sozialen und kirchlichen Gegensätze sind für die Jugend nicht geeignet, da sie in der gegebenen Form außerhalb ihres Horizontes liegen; für einen erwachsenen Leserkreis bleiben sie wieder zu sehr an der Oberfläche haften.

11. **A. Ch. Jessens** Volks- und Jugendbibliothek. Kart. Bdchn. 70 Pf. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Nr. 116. **Josef Gertler**, Allerlei Schwank. Heitere Erzählungen, Schwänke, Märchen, Fabeln und Gedichte für die Jugend und das Volk. 3. Bd. 77 S.

Nr. 117. **Ferdinand Frank**, Deutsche Volksbücher. 2. Bd. Die vier Haimonskinder. Herzog Ernst. 104 S.

Nr. 118. **Adolf Brunnlechner**, Walters Lehr- und Wanderjahre. Eine Erzählung für die Jugend. 75 S.

Nr. 119. **Johann Mach**, Wahr und treu. Eine Erzählung. 77 S.

Nr. 120. **Ferdinand Thomas**, Garnhändler und Fabrikant. Zwei Lebensbilder für Knaben über zwölf Jahre. 82 S.

Gerlers Schwänke sind lustig zu lesen, bieten aber nichts Besonderes. Dem Gedicht „Schülertrost“ kann nichts weniger als Beifall geschenkt werden. Den Namen Bismarck müßte man richtig drucken. Füglich sollte es unterbleiben, die Schüler zur Gleichgültigkeit gegen das Urteil der Schule aufzufordern, das heißt der Leichtfertigkeit Vorschub leisten und die Kinder verleiten, notwendige Pflichten zu vernachlässigen. Außerdem sei dem Verfasser des Gedichtes verraten, daß Bismarck recht gute Zensuren als Schüler aufzuweisen hatte. Franks Bearbeitungen der beiden altdeutschen Sagen von den Haimonskindern und Herzog Ernst sind empfehlenswert. Nr. 118 ist eine hübsche Geschichte, unterhaltend und lehrreich, einiges ist auch beherzigenswert für Erwachsene; so die Ansichten über die Aufgaben der Schule und ihre Grenzen dem Elternhaus gegenüber. „Wahr und treu“ von Mach ist in einzelnen Stellen dem Freytagschen Romane „Soll und Haben“ nachgebildet; es ist nicht übel geschrieben. Thomas giebt zwei Lebensbeschreibungen aus der Handels- und Industriewelt Nordböhmens. Anregend namentlich ist die des Reichenberger Fabrikanten Johann Liebieg.

12. **F. Frischs** Gesammelte Erzählungen. Geb. Bdchn. 80 Pf. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Nr. 21. **Franz Frisch**, Salfeld und Rittler. Eine Erzählung. 63 S.
Nr. 22. — Unterwegs. Drei Erzählungen. 57 S.

Die erste Erzählung ist eine Spielart der Geschichte von dem jungen Manne in bedrängten Verhältnissen, der durch Fleiß, Gewissenhaftigkeit und fremde Wohlthat seinen Weg macht und dem es zuletzt gelingt, denen, die ihn gefördert haben, den Dank abzustatten. Aehnlich ist der Inhalt der drei Erzählungen in „Unterwegs“, die das Thema der vergoltenen Wohlthaten behandeln. Druck und Ausstattung sind gut.

13. **Ambros'** Bücherei. Geb. Bdchn. 80 Pf. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Nr. 16. **Auguste von Kriesch**, In Nacht und Schnee. Erzählungen und Märchen. 74 S.
Nr. 17. **Hermine Möbius**, Wohlthun bringt Segen und andere Erzählungen. 76 S.
Nr. 18. **Ferdinand Neidhardt**, Aus alten Chroniken. Geschichtl. Erzählungen. 75 S.
Nr. 19. — Unter dem Tannenbaum. Weihnachtsgeschichten. 70 S.
Nr. 20. — Kunterbunt. Allerhand Geschichten. 67 S.

Jedes der fünf Bändchen enthält mehrere Geschichten oder Märchen. Einige Erzählungen sind auf geschichtlicher Grundlage aufgebaut. Die besten sind die von Nr. 18 aus der Geschichte Oesterreichs, besonders Wiens; auch Nr. 17 bietet mit der Lebensbeschreibung Roseggers etwas Gutes. Dagegen sind in Nr. 16 die Abschnitte Heinrich der Finkler und Andreas Hofer ziemlich mager geraten. Die erfundenen Geschichten, die moralisch oder religiös gehalten sind, behandeln ihren Gegenstand zwar mit gutem Takte, leiden aber unter Mangel an Abwechselung. Ihre Grundzüge sind fast dieselben. Ein Armer, Kind oder Erwachsener, hat Gelegenheit, eine gute That auszuführen oder seine Frömmigkeit zu zeigen, und findet dadurch den reichen Wohlthäter, der ihn beschenkt oder für immer versorgt. Es wäre wünschenswert gewesen, daß der materielle Standpunkt mehr zurückgetreten wäre. Der Lohn für gute Thaten braucht nicht ein klingender oder eßbarer zu sein, ist es im Gegenteil ziemlich selten.

14. Sonntagsbibliothek. Geb. Bdchn. 1 M. Stuttgart, D. Gundert.
Nr. 17. **Philippine Irmischer**, Zehn Vaterunser-Geschichten. 174 S.
Nr. 18. **Anna Schieber**, Was des andern ist. Eine Kindergeschichte. 127 S.

Die Erzählungen von Irmischer sind mit Ernst und religiösem Geiste geschrieben und machen der Verfasserin Ehre. Zuweilen sind sie zu sehr auf die moralisierende Spitze hingearbeitet. Die Erklärung des Ausdruckes „alles Höhere" mit „ästhetisch" ist nicht richtig; die Form gewunken ist zu vermeiden. Auch Schiebers Buch ist ansprechend geschrieben, die Kindergestalten sind hübsch erfunden und gut durchgeführt. Auch Erwachsene werden ihre Freude daran haben. Der Spruch Seite 76 „Zerbrich den Willen" ist in dieser Form entschieden mißverständlich gegeben. Hier sind die Begriffe Eigenwillen und verkehrte Wünsche mit Willen verwechselt. Seite 26 ist ein Satz verunglückt durch Einsetzen des Wörtchens daheim für heimisch.

15. Jugendgartenlaube. Farbig illustrierte Zeitschrift zur Unterhaltung und Belehrung der Jugend herausg. von Otto Albrecht. Bd. 17. 288 S. Leipzig, E. Kempe. Geb. 3 M.

Die Beiträge, aus denen der neue Jahrgang sich zusammensetzt, sind im allgemeinen gut und halten den Band auf der Höhe seiner Vorgänger. Im einzelnen ist die Erzählung König Kuhhirt nicht glücklich. Was denkt sich der Verfasser bei dem Satze: Der König verstand nichts, als ein Land zu regieren (S. 35), und was soll sich die Jugend dabei denken? Das Rätsel mit der Lösung Bast-Stab (S. 48) stimmt nicht, denn beim Lesen vom letzten Buchstaben an würde das t dem s vorangehen. Der Ratschlag im Briefkasten Seite 191, sich bei einem Gewitter auf die Erde zu legen, ist bedenklich, weil es bei solchem Wetter zu regnen pflegt. Die Behauptung, daß die Menschen 53mal ein Jahrhundert hätten beginnen können (S. 287), ist in Rücksicht auf die Zeitrechnungsarten etwas zu stark.

16. Jugendblätter. Herausg. von G. Weitbrecht. 1900. Stuttgart, J. F. Steinkopf. 380 S. 3 M., geb. 4 M.

Dem Inhalt des neuen Bandes kann berechtigtes Lob gespendet werden. Die folgenden Bemerkungen sollen davon nichts Wesentliches abziehen. Die Geschichte von den gescheiten Leuten Seite 32 ist etwas kühn, zumal sie eine Verherrlichung der Schwindelei enthält. Die Persönlichkeit des Diogenes und die Lehre der Kyniker ist mißverständlich dargestellt, namentlich wird der zweifellos große sittliche Gehalt dieser Philosophie der Bedürfnislosigkeit verkannt. Der Ausdruck Hundephilosophie ist zu verwerfen. Die Erzählung von dem Böcklein des Galenus dürfte mit den naturgeschichtlichen Kenntnissen der jungen Leser in Widerspruch kommen. Fremdworte wie item und chaise sind sehr entbehrlich. Seite 293 läßt Adele Gründler die Franzosen nach der Schlacht bei Austerlitz die Stadt Lübeck erobern statt nach Jena.

17. **Julius Lohmeyers** Vaterländische Jugendbücherei für Knaben und Mädchen. München, J. F. Lehmann.
Bd. 10. **Anton Ohorn**, Kaiser Rotbart. Eine Erzählung aus der Zeit der Hohenstaufen. Mit zahlr. Abbild. von Maler A. Hoffmann in München. Vom Alldeutschen Verband preisgekrönte Jugendschr. 302 S. Geb. 4 M.
Bd. 11. **E. Weber**, Der Schmied von Ochsenfurt. Ein Sang für die deutsche Jugend. Mit zahlr. Abbild. von Maler A. Hoffmann in München. 191 S. Geb. 3 M.
Bd. 12. **E. Steurich**, Kuny, der erste brandenburgisch-preußische Negerfürst. Eine Erzählung aus den Kolonien des Großen Kurfürsten. Mit

zahlr. Abbild. von Maler Hans W. Schmidt in Weimar. Vom Alldeutschen Verband preisgekrönte Jugendschr. 420 S. Geb. 5 M.

Lohmeyers Jugendbücherei steht mit drei stattlichen, schönausgestatteten Bänden in der Reihe. In „Kaiser Rotbart" giebt Ohorn ein Bild von der streiterfüllten Zeit Kaiser Friedrichs I. Die Römerzüge, die Kämpfe gegen die Lombarden, gegen Heinrich den Löwen, schließlich der Kreuzzug ziehen an dem Leser vorüber, den das Eilen von einem Schlachtfeld zum anderen, von Abenteuer zu Abenteuer kaum zu Atem kommen läßt. In der Schilderung Ottos von Wittelsbach, des edlen Sängers Friedrich von Hausen, der standhaften Kämpfer Rudo und Berthold erhebt sich die Darstellung zu einem Lied auf die deutsche Treue. In der gewaltigen Fülle des Stoffes, das Buch umfaßt die Zeit 1154—1190, weiß der Verfasser den Faden seiner Erzählung festzuhalten; die wichtigsten, der Jugend am nächsten liegenden Thatsachen sind ausgewählt und mit den Ranken dichterischer Ausführung umkleidet; sie sind poetisch ausgestattet, aber nicht mit falscher Phantasie umgestaltet, ein Vorzug für Schriften dieser Art, so daß Ohorns Technik manchem Jugendschriftsteller zum Studium empfohlen werden könnte. Friedrich Barbarossa erscheint vornehmlich als der unerschrockene Kriegsmann und der große politische Schiedsrichter in dem eifersüchtigen Streite der deutschen Fürsten und italienischen Parteien, fast etwas einseitig, so daß sich der Wunsch regt, es möchte die Heldengestalt dieses Kaisers doch auch in dem Kreise der friedlichen Arbeit, der Pflege von Wissenschaft und Dichtung, wovon wir mancherlei wissen, der Jugend nahe gebracht werden. Werner behandelt in gebundener Form die Geschichte des Ochsenfurter Schmiedes Hans Stock, der mit Konradin nach Italien zog. Manches hübsche Bild aus dem mittelalterlichen, deutschen Städteleben ist hineinverflochten, der Gegensatz zwischen dem Städter und dem abenteuernden Rittertum gezeichnet, aber zugleich das beide Stände eng verbindende gemeinsame Volkstum hervorgehoben. Die Sprache ist gewählt, ab und zu tritt eine gewisse Vorliebe für altertümliche Ausdrücke hervor. Seite 90, Zeile 16 hat sich eine Unebenheit in den Satz eingeschlichen. Griechisch wurde wohl kaum in der Ochsenfurter Schule von 1260 getrieben. Steurich führt den Leser nach Groß-Friedrichsburg, der Kolonie des großen Kurfürsten, mit der Preußen seine ersten Versuche machte, überseeische Besitzungen zu erwerben. Das eigentlich Geschichtliche ist sorgfältig wiedergegeben. In den dichterischen Zusätzen weicht die Erzählung vom Charakter der Schriften gleicher Art nicht wesentlich ab; bei den Negerkämpfen nähert sie sich dem Tone der Indianergeschichten. Die Bedeutsamkeit des Stoffes aber, das Bestreben deutscher Kräfte, über dem Weltmeer selbständig Fuß zu fassen, tritt so klar und anziehend hervor, daß das Buch als eine wertvolle Bereicherung der Lohmeyerschen Sammlung empfohlen werden kann. Im Anfang sind die schmückenden Beiworte zu reichlich verwendet. Seite 19, letzte Zeile, muß Blonck stehen.

18. Biographische Volksbücher. Nr. 78—81. Franz Pahl, Thomas Alva Edison der Erfinder. 114 S. Leipzig, R. Voigtländer. 1 M., geb. 1,25 M.

Eine Beschreibung des Lebens und der Erfindungen des großen Amerikaners bietet so viel des Fesselnden, daß ihr Erscheinen nur gern begrüßt werden kann. Der Techniker wird sich in die Darstellungsweise des Verfassers ohne weiteres finden. Dem Laien werden Schwierigkeiten begegnen in der Anwendung von Fachausdrücken, die auch dem

höher Gebildeten anderer Berufszweige fern liegen. Es wäre zu wünschen, daß der Verfasser hier mit Erklärungen freigebiger gewesen wäre, anstatt den Leser der Güte eines Fachwörterbuches oder eines sachkundigen Freundes zu überlassen. Es ist schwierig, verwickelte Begriffe der Technik mit wenig Worten klar darzustellen, doch müßte wenigstens der Versuch gewagt werden in einer Schrift, die den Titel Volksbuch trägt. Auch die Beschreibung einzelner Erfindungen ist so gedrängt geraten, daß die Verständlichkeit dem Nichtfachmann erschwert wird. Vielleicht kann bald eine zweite Auflage des empfehlenswerten Buches dem Leser mehr entgegenkommen.

19. **Hermann Petrich**, Aus zwei Jahrhunderten. Zwölf deutsche Männer. Erzählungen für jung und alt im lieben deutschen Vaterland. Mit zahlr. Abbild. 247 S. Altona, M. Hoffmann. 1,20 M.

Das Buch kann für die Jugend empfohlen werden. Neben viel gefeierten und viel beschriebenen Kriegshelden, wie Zieten, Blücher, Roon, Moltke, Friedrich III. finden Zinzendorf, Körner, Hebel, Frommel einen Platz. In Vater Max ist die Entschuldigung der Teilnahme Bayerns am Rheinbund nicht glücklich. Nr. 12, der Alte im Walde, bringt einzelne Züge aus Bismarcks Privatleben. Der Stil zeigt an einigen Stellen eine gesuchte Derbheit, die auffallen soll, aber trivial wird. Auch das Vorwort ist davon nicht frei. Die Lebensbeschreibungen bilden einen neuen Teil zu des Verfassers Sammlung „Deutsche Männer". Zu ihr gehört auch, außer der Reihe erschienen:

Gutenbergbüchlein, zum 500jährigen Jubelfest des Erfinders der Buchdruckerkunst, den 24. Juni 1900. 16 S. Altona, M. Hoffmann. 8 Pf.

Es giebt einen kurzen Ueberblick über Gutenbergs Thätigkeit.

20. **Armin Stein** (H. Nietschmann), Dr. Martin Luthers Leben, der Jugend erzählt in zwölf Bildern; mit 12 Illustr. in feinem Farbendr. nach den Originalkupferstichen von Gustav König. 27 S. Frankfurt a. M., J. Schrodt. Geb. 1,75 M.

Die evangelische Jugend muß mit dem Leben und Wirken unseres großen Reformators eingehend bekannt gemacht werden. Wir besitzen eine große Anzahl guter Schriften, mit deren Hilfe wir diese Forderung auch erfüllen können, auch die wissenschaftliche Forschung steht hier auf solcher Höhe, daß diejenigen, welche für Volk und Jugend schreiben wollen, die besten Hilfsmittel finden. Um so mehr müssen an eine neue Lutherbiographie hohe Ansprüche gestellt werden, und diesen, das muß leider gesagt werden, entspricht das Steinsche Buch nicht. Luthers Leben in zwölf Bildern zu geben, führt zur Lückenhaftigkeit, geschichtliche Ereignisse sind schief und ungenau dargestellt, z. B. die Entführung auf die Wartburg, ein schlimmer Fehler ist es, Karl IV. mit Hus zusammenzubringen, auch sonst lassen sich noch Verstöße finden. Sprachlich falsch ist der Ausdruck: brennen thut da etwas. Die Begründung am Anfang, daß Luther ein wunderbarer Mann war, weil er nicht in Möhra, sondern in Eisleben geboren wurde, ist höchst merkwürdig. Die bunten Bilder lassen an geschmackvoller Ausführung auch zu wünschen übrig; namentlich ist auf einigen Luthers charakteristischer Kopf wenig getroffen.

21. **Jeremias Gotthelf** (Albert Bitzius), Volksausgabe seiner Werke im Urtext. Bd. 1,20 M., geb. 2,20 M. Bern, Schmid & Francke.

Bd. 8. Wie Anne Bäbi Jowäger haushaltet und wie es ihm mit dem Doktern geht. 1. Teil. 486 S. 1899.

Bd. 9. — 2. Teil. 504 S. 1899.

Bd. 10. Käthi, die Großmutter, oder der Weg durch jede Not. Eine Erzählung für das Volk. 422 S. 1900.

Ergänzungsbd. Beiträge zur Erklärung und Geschichte der Werke Jeremias Gotthelfs. Lief. 8 u. 9. 1899. S. 333—428. Lief. 10 u. 11. 1900. S. 429—524.

Für die Würdigung der Ausgabe kann auf das, was früher darüber gesagt worden ist, verwiesen werden. Nachzuholen ist, daß in der Behandlung des Textes insofern eine Aenderung vorgenommen worden ist, als von Band V c. 22 an Verbesserungen, die sich in späteren Ausgaben finden, aber von Gotthelf selbst herrühren, in den Text selbst aufgenommen worden sind (vgl. Ergbd. Lief. 10 S. 454). Den Absichten des Dichters wird dadurch entschieden entgegengekommen. Die Anmerkungen im Ergänzungsbande liegen nunmehr bis Band VI c. 13 vor. Mit Käthi schließt die Volksausgabe. Sie ist durch die Arbeiten für die Herstellung des Textes zu einer kritischen Ausgabe geworden. Die Verlagsbuchhandlung wünscht, den Erfolg des Werkes abzuwarten, und stellt, wenn er günstig ausfällt, der Lesewelt gleichsam zur Belohnung die Erweiterung zu einer Gesamtausgabe in Aussicht. Sie würde in weiteren 14 Bänden die übrigen Schriften Gotthelfs enthalten. Ein Wörterbuch der Sprache des Dichters soll dann auch noch hinzukommen. Hoffentlich kann der gute Wille zur That führen.

22. **Peter Rosegger**, Als ich noch der Waldbauernbub war. II. Teil. Für die Jugend ausgewählt aus den Schriften Roseggers vom Hamburger Jugendschriftenausschuß. 1.—10. Tausend. 123 S. Leipzig 1901, L. Staackmann. 90 Pf.

23. **Karl Stöber**, Aus dem Altmühlthale. Ernste und heitere Erzählungen. Aus dessen sämtlichen Schriften für die Jugend ausgewählt und herausg. von Peter Diehl. Mit 8 Bildern. 217 S. Gütersloh, C. Bertelsmann. Geb. 3 M.

Zwei liebe und bekannte Freunde unserer Jugend mögen hier nebeneinander stehen, Stöber und Rosegger. Der Hamburger Jugendschriftenausschuß hat aus „Waldheimat", „Neue Waldgeschichten" und „Als ich noch jung war" acht Geschichten ausgewählt, die ein vortreffliches Buch für das Haus und die Schülerbibliothek bilden. Diehl hat 33 Erzählungen aus Stöbers Werken zusammengestellt. Einige davon sind aus Lesebüchern schon bekannt, die Tischreden, der kleine Friedensbote, die Frau des Amtmanns, der Solenhofer Knabe. Diese Bekanntschaft möge dazu dienen, der ganzen Sammlung vollste Teilnahme zu verschaffen.

24. **E. de Pressensé**, Zwei Jahre im Gymnasium. Autorisierte Uebersetzung von Emmy v. Feilitzsch. 232 S. Stuttgart 1900, J. F. Steinkopf. 2,10 M., geb. 3,50 M.

Die Pariser Schülergeschichte spielt am wenigsten in der Schule selbst, doch die Irrungen in dem Leben einiger der geschilderten jungen Menschenkinder entstehen dort. Die Verhältnisse, in denen die Knaben aufwachsen, die vornehme Familie, in der über den gesellschaftlichen Verpflichtungen die Kinder vernachlässigt werden, das bescheidene Haus der Witwe, die das größte Glück in ihrem Sohne findet, die Handwerkerfamilie, in der Gemüt und Verbitterung streiten, die Verführungen für die Heranwachsenden, die Wege, sie zu überwinden, sind mit viel Feinheit dargestellt. Sehr taktvoll ist das Religiöse behandelt. Das Buch ist ein Beweis dafür, welch reiches Gemüt die Französin besitzt. Die Uebersetzung ist gut, im einzelnen könnten die Ausdrücke noch mehr dem deutschen Gebrauch angepaßt sein. Das Bindewort „hingegen" wird im Gespräch kaum angewendet; in dem Satze: Ich schäme mich dessen

nicht, daß —, ist dessen zu viel; für Nachmittagsklasse ist Nachmittagsunterricht, für Geschlechtsname Familienname zu sagen.

25. **Curtis Yorke**, Ihrer Sieben. Erzählung für Kinder von 12—14 Jahren. Autorisierte Uebersetzung von Anna Puchta. Mit 29 Illustr. 243 S. Stuttgart, G. Weise. Geb. 4 M.

Das aus dem Englischen übertragene Buch erzählt, wie zugestanden werden muß, mit Humor die Streiche, mit denen sieben Geschwister das Heim eines Elternstelle vertretenden Junggesellen in Aufregung versetzen, ein Beispiel für die Ergebnisse, zu denen schlechte Erziehung und Langeweile führen. Am besten gelungen sind die Persönchen der Jüngeren, deren Thun auch da, wo es mit dem Willen des Erziehers in Widerspruch kommt, noch den Reiz der Unschuld behält. Die Schilderung der älteren Geschwister spricht nicht an. Es mag vorkommen, daß Kinder im Alter von 14—16 Jahren, obwohl ihnen der Ernst des Lebens durch ungünstige äußere Verhältnisse, durch schwere Schicksalsschläge, wie der Tod von Vater und Mutter, nahe getreten ist, gedankenlos ihrer Umgebung das Leben schwer machen, ohne sich des schuldigen Dankes gegen ihren Versorger bewußt zu werden, daß sie von Rechten sprechen, wo zunächst nur von Pflichten die Rede sein kann. Wird solcherlei den Erwachsenen als Satire geschildert, so kann etwas Witziges entstehen; führt jemand der Jugend dergleichen vor und rechtfertigt mit dem Satze „Jugend kennt keine Sentimentalität“ die gröbsten Verstöße gegen die einfachsten Anforderungen der Liebe und Achtung, so erregt er berechtigtes Kopfschütteln. Das Buch gehört nicht in die Hand der Kinder, am wenigsten derjenigen, die der Titel angiebt. Im einzelnen müssen verschiedene Unwahrscheinlichkeiten in Kauf genommen werden.

26. **Albert Kleinschmidt**, Im Forsthause Falkenhorst. Erzählungen und Schilderungen aus dem Leben im Bergforsthause und im Bergwalde. Der deutschen Knabenwelt gewidmet. Mit 4 Farbendruckbildern u. zahlr. Textillustr. 224 S. Gießen 1901, E. Roth. 4 M.

Verfasser und Verleger haben ein sehr empfehlenswertes Buch vorgelegt. Der Druck entspricht dem, was man zum Nutzen der jugendlichen Augen wünschen muß. Die Abbildungen im Texte sind hübsch ausgeführt. Es wäre anspruchsvoll, auch für diese noch farbige Ausführung zu verlangen, obwohl nicht zu leugnen ist, daß dadurch vielfach dem Verständnis der Kinder entgegengekommen und dem Zwecke des Buches mehr gedient würde, als durch die farbige Darstellung einer gleichgültigen Scene am Kaffeetisch. Der Inhalt, das Leben und Treiben im Walde in den vier Jahreszeiten, ist für die Jugend höchst anziehend dargestellt, und wir können dem Verfasser nur beistimmen, wenn er die Bevorzugung solchen Lesestoffes gegenüber den Indianergeschichten wünscht. Die Freude am heimischen Naturleben zu nähren, gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Jugendschriftstellerei. Den kriegerischen Neigungen der Knaben wird dadurch Rechnung getragen, daß weidlich gejagt und geschossen wird. Die Jagd auf Wildenten in der Osterzeit dürfte nicht überall mit der Schonzeit übereinstimmen. Die großartige Belohnung für zwei erschossene Hunde (S. 98) klingt etwas unwahrscheinlich. Mancher Forstmann wird auch nicht billigen, daß der gute Oberförster im Buch seine Hunde so wenig im Zaum hat. Die Belehrungen, die in die Unterhaltungen eingeflochten sind, hat der Verfasser meist taktvoll angebracht, nur an einzelnen Stellen drängen sie sich zu weit vor, wie im

Anfang, wo der Onkel seinem Neffen zum Willkomm einen Vortrag über den Nutzen der Ebene hält.

27. **Karl Niederhofer**, Beim goldenen Abendsonnenschein. Erzählungen für die katholische Jugend. Aus dem Englischen übersetzt. 261 S. Mainz 1900, F. Kirchheim. 2,20 M.

Der Absicht des Buches, katholischen Kindern Lesestoff zu geben, entspricht es, daß viel Legenden und Wundergeschichten aufgenommen sind. Einige sind ganz hübsch, z. B. die vom Pfarrer zu Cartanara. Als wenig glücklich muß die erste, Berthas Engel, bezeichnet werden, ebenso Jakob der Zeitungsjunge. In der belgischen Legende ist der Ideenzusammenhang nicht leicht verständlich. Kasilda ist zum Teil eine Nachbildung des Rosenwunders der Landgräfin Elisabeth. Das wegwerfende Urteil über die Italiener war entbehrlich. Die Geschichten spielen im Auslande, die meisten könnten unbeschadet ihres Inhaltes auch auf deutschem Boden handeln, vielleicht wäre das Buch dadurch anziehender geworden.

28. **Otto Wald**, Das Buch der Großmutter. Eine Erzählung für die Jugend. 76 S. Dresden 1900, E. Pierson. 1,50 M.

Die Erzählung giebt Erinnerungen einer alten Frau aus dem Preußenlande. Anregend sind die Beschreibungen aus dem alten Danzig und die Schilderungen der Leiden dieser Stadt in der Franzosenzeit, 1806—1812; ebenso einige Scenen aus dem Leben auf der Dorfpfarre. Der Anfang ist etwas platt. Manche Fremdworte hätten vermieden werden können. Die Abkürzung de- und reumütig ist nicht wohlklingend, baptizamini ist als ein Wort zu schreiben.

29. **Ernst Neumann**, Gänselies
chen. Neue Stereotyp-Ausg. 120 S. Reutlingen, Enßlin & Laiblin. Geb. 60 Pf.

Ein kleines Mädchen, das durch ein Verbrechen zur Waise geworden ist, wächst unter harter Zucht auf, gewinnt durch das Mitleid anderer Freunde, die sich ihrer annehmen. Durch selbstlose, hingebende Pflege vergilt sie, was ihr Schweres angethan worden ist, und wird schließlich die Wohlthäterin des Dorfes. Seite 9 sind die Namen Lieschen und Luise verwechselt.

30. **Dr. G. H. von Schubert**, Erzählungen für die Jugend. Mit Farbendruckbildern. Neue Stereotyp-Ausg. 95 S. Reutlingen, Enßlin & Laiblin. Geb. 50 Pf.

Eine Anzahl guter Erzählungen werden hier auch bescheidenen Mitteln zugänglich gemacht.

31. **Albert Kleinschmidt**, Die Befreiung Germaniens vom Römerjoche. Drei Erzählungen für die Jugend, mit 1 Titelbild (Heliogravüre): Heimkehr der Deutschen aus der Schlacht im Teutoburger Walde, nach Paul Thumann. 2. Aufl. 296 S. Leipzig, Fr. Brandstetter. 2,80 M., geb. 3,50 M.

Die drei Geschichten behandeln die Kämpfe der Germanen unter Arminius' Leitung gegen die Römer; die erste die Ereignisse des Jahres 9 n. Chr., die zweite den Kampf Armins gegen Segest und die ersten Züge des Germanikus, die letzte die weiteren Unternehmungen des römischen Prinzen bis zu ihrem endgültigen Scheitern. Für den geschichtlichen Rahmen hat der Verfasser sich sorgfältig an die Quellen angeschlossen, in der Dichtung sucht er die Personen mit dem Glanze germanischen Heldentums zu umgeben, wie wir es gern aus der deutschen Heldensage entnehmen. Können sich die Leser an der Reckenhaftigkeit der Vorfahren

erfreuen, so bemüht sich der Verfasser andererseits, ihnen auch die Vorzüge des Römertums vor Augen zu führen, die Vorteile der höheren Kultur, mit denen dieses den Deutschen entgegentrat. Die Fehler beider Völker werden dabei nicht verschwiegen. Der Leser wird eine fesselnde Schilderung Altgermaniens in dem Buche finden.

32. **W. A. Fischer**, König Heinrichs Söhne. Erzählung aus der Jugendzeit Ottos des Großen. 480 S. Stuttgart 1901, D. Gundert. 4 M.

Die ziemlich lang ausgesponnene Erzählung behandelt eine Jugendliebe Ottos I., die durch die reinere Neigung zu der englischen Königstochter verdrängt wurde. Eine große Rolle spielt daneben Ottos ungünstiges Verhältnis zu seinen Brüdern. Am fesselndsten für die Jugend dürfte die Beschreibung der Kriegszüge gegen die Wenden sein, die jedoch nur flüchtig gestreift sind, außer der eingehender beschriebenen Schlacht bei Lenzen, deren Schilderung aber auch nicht als gelungen bezeichnet werden kann. Der Charakter der Zeit, in der die Geschichte spielen soll, ist wenig gewahrt, einzelnes widerspricht ihr sogar. Damit ist das Beste für die Jugend verloren gegangen. Der junge Otto erscheint, mit dichterischer Freiheit, in seinem Auftreten wesentlich älter und reifer, als er zur Zeit der genannten Schlacht war. Der sprachliche Ausdruck ist nicht immer einwandfrei.

33. **Elisabeth Halden**, Vor 500 Jahren. Ein Lebensbild. Mit 1 Titelbild in Kupferlichtdr. von M. Känike. 290 S. Berlin, H. J. Meidinger. Geb. 4 M.

Die Lebensgeschichte Friedrichs I. von Brandenburg und seiner Gemahlin, der schönen Else, über einen Zeitraum von 40 Jahren in Romanform zu verfolgen, dabei Feste und Empfänge, Jagdabenteuer, Kriegszüge und anderes bis in Einzelheiten darstellen und noch mehreren Liebesgeschichten gerecht werden, ist ein sehr kühnes Unternehmen. E. Halden hat das vorgesetzte Ziel nicht erreicht. Wir besitzen gerade aus dem Gebiet der brandenburgischen Geschichte treffliche Romane, die gern und mit Nutzen der Jugend in die Hände gegeben werden. Soweit E. Halden geschichtlichen Stoff behandelt, bleibt sie weit hinter den bekannten Vorbildern, wie W. Alexis, zurück. Daneben finden sich die üblichen Rettungen aus Feindeshand, Klauen wilder Tiere, Gefangenschaft, das Wiederfinden eines verlorenen Kindes und andere bewährte Romanrequisiten. Die Darstellung ist vielfach nur oberflächlich und nicht frei von Wiederholungen. Kapitel 4 hat die Ueberschrift „Der neue Herr", die aber mit dem Inhalt wenig zu thun hat. Seite 195 muß man lesen, wie ein wohlerwogener Kriegsplan zu Gunsten eines liebenden Mägdeleins umgestoßen wird. Die Kriegserfahrung der märkischen Ritter ist unterschätzt. Die Sprache ist nicht immer genügend gefeilt.

34. **Elisabeth Halden**, Eine edle Frau. Kulturgeschichtl. Erzählung für junge Mädchen. Mit 3 Voll- u. 21 Textbildern nach Originalzeichnungen von W. Claudius. 335 S. Stuttgart, W. Effenberger. Geb. 5,50 M.

Die edle Frau, die E. Halden schildert, ist Barbara Uttmann, deren anziehende Persönlichkeit geeignet ist, auch über ihre engere Heimat Sachsen hinaus Teilnahme zu gewinnen. Freilich hätte Barbaras Verdienst um die Einführung des Klöppelns mehr in den Vordergrund treten sollen, anstatt von den Blüten und Ranken des Romanes überwuchert zu werden. Als Zeit der Aufnahme des Klöppelns wird 1561 angegeben, Seite 334, während sie wenige Seiten vorher noch vor Luthers Tod angesetzt wird; die falsche Angabe über den schwarzen Tod beruht

wohl auf einem Versehen. Das Buch bleibt trotz der Ausstellungen empfehlenswert. Am besten gelungen sind die Schilderungen aus der Jugendzeit der Helden und Heldinnen. Die Ausstattung des Buches ist sehr geschmackvoll.

35. J. **von Garten**, Soldatenblut. Erzählung für die Jugend. Mit 5 Farbendruckbildern nach Originalen von M. Mänike. 251 S. Berlin, H. J. Meidinger. Geb. 3,50 M.

Das Buch behandelt die Geschichte einer Soldatenfamilie in der Zeit der Niederlage und Wiedererhebung Preußens am Anfang des 19. Jahrhunderts. Vieles ist anziehend dargestellt, das Verhältnis der beiden Geschwister, der Verkehr der Herrschaft mit den Gutsangehörigen. Die Anlage des Ganzen leidet darunter, daß nebensächliche Scenen zu sehr ausgemalt sind, während wichtige Wendepunkte nur in kurzer Zusammenfassung dargestellt werden. Die Behandlung des historischen Hintergrundes ähnelt manchmal dem Geschichtsvortrag. Die grammatische Richtigkeit läßt zu wünschen übrig, manches Fremdwort hätte sich vermeiden lassen. Geistige Beschäftigung wird nicht allzu hoch eingeschätzt, wenigstens wird Seite 33 das selbständige Arbeiten einer thatkräftigen Natur der anhaltenden geistigen Beschäftigung entgegengesetzt, als wenn zu dieser nicht auch einige Thatkraft gehörte. Was will die freundliche Verfasserin mit folgendem sagen: Von den schlechten Jungen, die augendienernd, den anderen zum Nachteil, sich bei den Lehrern in gutes Licht zu setzen suchten, hielt sich Fritz ganz fern? Männerstolz vor Königsthronen ist ja sehr schön, doch schließt dieser nicht aus, daß der Mensch, auch wenn er Tertianer ist, sich anderen, selbst Höherstehenden gegenüber, in gutes Licht setzt, und nun gar von einem armen Jungen verlangen, daß er guten Eindruck bei den Lehrern vermeiden soll, um nicht als Augendiener zu erscheinen oder gar andere in Schatten zu stellen, das ist hart, wirklich sehr hart.

36. **Viktor Laverrenz**, Deutschland zur See. Bilder aus dem deutschen Kriegsschiffleben. Mit 1 alphabetischen Namens- u. Sachverzeichnis u. 88 Illustr. 404 S. Berlin, H. J. Meidinger. Geb. 8 M.

Das Buch soll den Leser in alles einführen, was deutsche Marine heißt und mit ihr zusammenhängt, ohne doch ein Handbuch der Marine sein zu wollen. Die Ausbildung eines jungen Mannes zum Leutnant zur See bildet den Grundstock des Buches; Kiel, einige Kriegsschiffe, die Werften werden beschrieben, ein kurzer Ueberblick über den Werdegang der deutschen Flotte, der im weiteren Verlauf der Ausführungen noch ergänzt wird, schließt sich an. Dann lernen wir das Seewesen Schritt für Schritt kennen, wie es dem jungen Seemanne nach und nach vor die Augen tritt. Der Laie muß sich gefallen lassen, daß er stellenweise mit einer wahren Flut von Fachausdrücken überschüttet wird, die für ihn nicht viel mehr als bloße Worte sind. Hier hätte die erläuternde Zeichnung mit Nutzen verwendet werden können. Dann begleitet der Leser den jungen Seemann auf den Schulschiffen bei ihren Fahrten von der Ostsee an, dann in weiteren Gebieten, schließlich um die ganze Erde, um so die Bedeutung der deutschen Seemacht in den überseeischen Ländern, namentlich Ostasien und Afrika zu begreifen. Damit möge auf den umfänglichen und lehrreichen Inhalt des Buches hingewiesen sein, das, unterhaltend geschrieben und neben dem Ernst des Seemannslebens auch seinen Humor erfassend, einen vortrefflichen Lesestoff in den Händen unserer Jugend bilden und auch für ältere anziehend sein wird. Die

Ausstattung ist sehr sorgsam, nur vereinzelt ist auf den Bildern das Wesentliche undeutlich ausgefallen. Der Preis ist mäßig im Verhältnis zum Gebotenen.

37. **C. Falkenhorst**, Jung Deutschland in Afrika. Kolonialerzählungen für jung und alt. Bd. 10. Pioniere der Kultur in Deutsch-Südwestafrika. Illustr. von R. Hellgrewe. 155 S. Dresden, A. Köhler. 1,20 M., kart. 1,50 M.

Der Stoff, den die Beschreibung der Verhältnisse in Deutsch-Südwestafrika bietet, ist für die Jugend fesselnd und würde es bleiben, auch wenn die romanhafte Einkleidung wegfiele. Dem vorliegenden Buche schadet sie geradezu. Sie sproßt so üppig, daß sie zu genauer Beschreibung von Land und Leuten nicht allzuviel Platz übrig läßt und den Leser leicht dazu bringen wird, auch das, was der Wirklichkeit entspricht, für erfunden zu halten. Damit würde dem Werkchen der Wert verloren gehen. Der Roman in ihm kann nicht als geglückt bezeichnet werden. Nurkes sonderbare Fahrt nach dem Erbonkel, Lautenschlagers Schwindelmanöver zu „Kurtekens" Bekehrung und anderes führen den Leser von Anfang an zu dem scharfen Urteil, das Onkel Bröse über die Geschichte fällt.

38. **Ernst Neumann**, Samoa-Fahrten. Erlebnisse eines deutschen Pflanzers auf Samoa und anderen Inseln der Südsee, nebst Schilderungen von Land und Leuten. Mit Farbendruckbildern. Neue Stereotyp-Ausg. 189 S. Reutlingen, Enßlin & Laiblin. Geb. 2 M.

Das Buch behandelt die Geschichte eines jungen Deutschen auf Samoa und giebt im Zusammenhang damit eine Geschichte des Deutschtums auf dieser Insel bis zur Ordnung der Verhältnisse durch den letzten Samoavertrag. Die dichterische Ausschmückung verhält sich ziemlich bescheiden. Die inneren Kämpfe unter den Eingeborenen und die Streitigkeiten zwischen den Großmächten sind verhältnismäßig breit geschildert. Dagegen vermißt man ein ausführlicheres Eingehen auf die wirtschaftliche Entwickelung und die Lebensbedingungen. Der sprachliche Ausdruck könnte an einigen Stellen noch genauer sein.

39. **Max Ronin**, Kämpfe in der Südsee. Abenteuer und Erlebnisse zu Wasser und zu Land. Mit 1 Farbendr., 8 Vollbildern u. vielen Holzschnitten. 415 S. Stuttgart 1900, D. Gundert. Geb. 4,50 M.

Die drei größeren Erzählungen, die das Buch bietet, gehören in das Gebiet der Indianergeschichten und Seemannsabenteuer; wenn sie auch ziemlich zahm gehalten sind, so kann ihnen doch kein größerer Wert beigelegt werden, als dem Durchschnitt ihrer Art. Ungleich höheren Wert besitzen die Schilderungen aus den wirklichen Verhältnissen der Südseeinseln, die ungefähr den dritten Teil des Buches einnehmen. In erster Linie sind die fünf Kapitel über das deutsche Südseereich zu nennen. Man möchte wünschen, daß sie noch reicher ausgefallen wären; Neuguinea ist mit drei Seiten noch gut weggekommen. Ueber die Bildungsthätigkeit der Deutschen, ihren Handel und ihre Niederlassungen findet man fast nichts. Die Ergebnisse des jüngsten Samoavertrages sind nicht mehr berücksichtigt. Die Bilder sollen vornehmlich der Belehrung des Lesers dienen. Die sonstige Ausstattung des Buches ist gut.

40. **Paul Oskar Höcker**, Seekadett Tielemann. Erzählung aus dem chinesisch-japanischen Kriege. Der reiferen Jugend gewidmet. Mit 4 Bildern in Farbendr. 189 S. Stuttgart, G. Weise. Geb. 3 M.

Wer seinem Jungen und Quartaner gern eine Geschichte in die

Hand giebt, die der Abenteuerlust der Jugend entgegenkommt, ohne doch dem Schauerlichen zu sehr zu fröhnen, dem kann der Seekadett Tielemann empfohlen werden. Zwar der Kaufmannsstand schneidet nicht gut ab, dafür glänzt aber die deutsche Flotte um so mehr; sie ist vom Seekadetten bis herab zum Scheinwerfer der Schrecken der Feinde und willkommen den Freunden, selbst wenn sie mit veralteten Schiffstypen auftritt. Sogar die Japaner beeilen sich, den zufällig unter den Chinesen gefundenen deutschen Seemann gefangen zu nehmen und schleunigst als Offizier in das eigene Heer einzureihen. Der entlarvte Betrüger, der schiffbruchleidende und zu neuen Abenteuern gerettete Seefahrer, der im rechten Augenblick unschädlich gemachte Seeräuber sind bekannte Figuren und nehmen sich in den neuen Kleidern, die ihnen der Verfasser erfunden hat, ganz artig aus.

41. **W. Noeldechen**, Der zweite Pfeil. Eine Erzählung aus Ostasien. Mit 5 Farbendruckbildern nach Originalen von C. Münch. 278 S. Berlin, H. J. Meidinger. Geb. 4 M.

Der Titel schließt an ein Wort aus Shakespeares Kaufmann von Venedig an, die Erzählung soll ein praktisches Beispiel für das Dichterwort sein. Ein Geschäftshaus hat auf einer Sendung nach dem fernen Osten zwei Vertreter verloren; nachdem alle Nachforschungen vergebens gewesen sind, wird ihnen eine neue Unternehmung — der zweite Pfeil — nachgeschickt, die sie suchen soll und thatsächlich findet. Die Inhaltsangabe ist für jugendliche Köpfe sehr verlockend: Seeräuber, Meuterei, Taifun, Ueberfall und andere Stichworte sind schon hier zu lesen. Auch der betrügerische Geschäftsfreund, der entlarvt werden soll oder muß, fehlt nicht. In der Darstellung wird, freilich nicht immer, die Wahrscheinlichkeit mit einer gewissen Rücksicht behandelt. Die Verhältnisse, die die Helden in China und Japan umgeben, sind meist nur obenhin und märchenhaft ausgestaltet, von der eigentümlichen Färbung der Landschaft erfährt der Leser wenig; z. B. die Beschreibung des Lagers in Kiautschou könnte mit Veränderung der Namen ohne weiteres an die Ostsee verlegt werden. Es wäre recht zu wünschen, daß das große Talent, dessen Spuren in diesem wie in manchem anderen ähnlichen Buche erkennbar werden, sich durch die Schranken realistischer Darstellung mehr lenken und in seiner schweifenden Phantasie eindämmen ließe. So, wie die Erzählung vorliegt, kann man sie zwar der Jugend getrost in die Hände geben, aber immer muß wieder betont werden, daß diese Lektüre nicht einseitig werden darf. Die Ausstattung ist gut, die Bilder freilich sind ziemlich nichtssagend. Auf dem ersten ist der junge Kaufmann in Blau, der nach Seite 16 in Weiß sein soll; beim Offizier ist es umgekehrt.

42. **Friedrich Meister**, Hung Li Tscheng oder der Drache am gelben Meer. Eine Erzählung für die reifere Jugend und das deutsche Haus. Mit 4 Tonbildern u. 20 Textbildern von C. Klingebeil. 262 S. Leipzig 1900, Abel & Müller. Geb. 3 M.

Der Verfasser hat sich vorgenommen, dazu mitzuwirken, das Interesse der Jugend für das Reich der Mitte und seine Bewohner zu erwecken. Er bringt auch, zum Teil aus eigener Anschauung, mancherlei, was für die Jugend lehrreich und beachtenswert ist. Freilich wird das durch phantasiereiche und übertreibende Darstellungen so überwuchert, daß es wahrscheinlich beim Leser nicht oder wenig zur Geltung kommen wird. Des Verfassers Urteile über Europäer und Chinesen sind mindestens sehr

widerspruchsvoll. Da ist im Vorwort zu lesen: Die Schattenseiten der Chinesen sind keineswegs zahlreicher und auch nicht düsterer, als die der europäischen Völker. Vergleichen wir das mit der Darstellung. Seite 53: Die Feindschaft des Chinesen ist eine unheimliche Sache — dem Helden graut deshalb vor lauernder Rache. Seite 61 wird eine Herde ohne Rechtsspruch konfisziert, Seite 67 leitet ein Priester die Ermordung eines hohen Staatsbeamten ein, Seite 87 wird ein kaiserlich chinesisches Kanonenboot als Schweinestall beschrieben, Seite 98 vom Käpitän desselben Schiffes eine alte Frau ertränkt. Auf einen Mord mehr oder weniger kommt es den höchstgestellten Mandarinen im Buche nicht an. In Kapitel 12 wird die chinesische Tortur mit größter Breite in ihrer ganzen Schrecklichkeit beschrieben, gleich darauf allerdings das chinesische Volk als durchaus friedfertig hingestellt. Sehr geeignet ist auch zum Vergleich Seite 57: Vom Soldaten bis zum Räuber und Wegelagerer ist in China nur ein Schritt! Verbrecher giebt es überall, aber etwas höher als die Chinesen des Verfassers dürfen sich die gebildeten Europäer denn doch einschätzen. Gerne sei erwähnt, daß dem deutschen Namen Ehre eingeräumt wird. Der Kulturstandpunkt Europas vor 250 Jahren ist nicht richtig beurteilt.

43. **E. von Barfus**, Bei den Flibustiern auf Cuba. Erzählung aus dem spanisch-amerikanischen Kriege. Mit 4 Bildern in Farbendr. 167 S. Stuttgart, G. Weise. Geb. 3 M.

Unter den Flibustiern sind nicht, wie sonst, Seeräuber zu verstehen, sondern eine Schar Freiwilliger aus aller Herren Ländern, die in den Dienst der Aufständischen in Cuba treten zum Kampfe gegen die Spanier. Drei Deutsche zeichnen sich unter ihnen aus, die, dank germanischer Tapferkeit und deutscher Soldatenerziehung Ansehen und Rang im Krieg und sichere Stellungen im Frieden erwerben, dazu auf dem Wege der beliebten Lebensrettungen zu ebenso hübschen, wie reichen Frauen kommen. Der eine entpuppt sich sogar im entscheidenden Augenblick als Katholik, um den Sinn der stolzen Spanierin zu erweichen, nachdem er 156 Seiten lang keine Gelegenheit gefunden hat, seiner religiösen Erziehung Ehre zu machen. Ferner wird der gläubigen Jugend erzählt, daß eine Truppe, in der viele Leute noch kein Gewehr in Händen gehabt haben, binnen wenig Tagen nicht nur schießen lernt, sondern auch die schwierigsten Angriffs- und Rückzugsbewegungen unter dem Feuer der Feinde ausführt. Solche elementare Fehler möchten doch aus Jugendschriften verschwinden. Ueber unnötige Anwendung von Fremdworten ist auch hier zu klagen, wenig entspricht es dem guten Geschmack, in eine deutsche Ansprache die Anrede monsieur einzufügen.

44. **Friedrich Meister**, Burenblut. Bilder aus dem letzten Transvaalkriege. Für die reifere Jugend und die deutsche Familie geschildert. Mit 4 Tonbildern u. 20 Textbildern von E. Klingebeil. 250 S. Leipzig 1900, Abel & Müller. Geb. 3 M.

Dem Vorworte des Verfassers und den Aeußerungen Seite 239 über die Haltung Europas im südafrikanischen Kriege kann nur teilweise beigestimmt werden. Daß Eroberungen unternommen, durchgeführt oder abgewehrt werden, ist eine alte geschichtliche Erscheinung, die mit dem Entwickelungsgang der Völker zusammenhängt und deren Beweggründe man nicht ohne weiteres als perfid oder unchristlich bezeichnen soll. Karl der Große, die Kreuzfahrer, Wilhelm I. haben auch Eroberungen gemacht, sie waren sehr segensreich, aber Eroberungen waren sie trotz-

dem. Ueber den sittlichen Wert der heutigen Engländer braucht man sich nicht zu täuschen, ihre Führer den genannten Fürsten auch nicht gerade gleichzusetzen, man wird einem Volke, das, wie die Buren, mutig für seine Freiheit kämpft, alle Teilnahme schenken, doch bleibt es die Pflicht der Vaterlandsliebe, zuerst an das Wohl des eigenen Landes zu denken. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, zeigt sich die Begeisterung für Transvaal, die Deutschland überflutet, als eine Spielart unseres alten Erbübels, der Auslandschwärmerei; sie ist von Franzosen und Engländern zur Abwechslung einmal auf die Buren übergesprungen, die uns doch nur so lange schätzen, als wir ihren Interessen zu dienen bereit sind. Diese Krankheit am deutschen Volkstum in ihren Anfängen zu bekämpfen, ist eine unleugbare Pflicht der Jugenderziehung, und der Verfasser des vorliegenden Buches möge sich darum nicht wundern, wenn seine Verherrlichung der Buren, die selbst den Verbrecher zum Helden stempelt, und die Vorwürfe gegen die Regierungen abgelehnt werden. In der Anlage zeigt das Buch die Spuren schneller Zusammenstellung. Beschreibungen, die in die Exposition gehören, kommen erst am Schluß. Die Kämpfe mit den Engländern sind nur gestreift. Kronje mit Hannibal vergleichen, heißt dem punischen Helden entschieden zu nahe treten. Den weitaus größten Raum im Buche nehmen Abenteuer zwischen Buren und Negern ein, die sich nicht wesentlich von Indianergeschichten im weiteren Sinne des Wortes unterscheiden. Das Einschalten englischer und holländischer Brocken wirkt störend. Seite 239 wird die öffentliche Meinung als höchstes Tribunal gefeiert. Mit leisen Zweifeln an der Majestät dieses Tribunals sei an Schillers G. G. betiteltes Epigramm erinnert: Jeder, nimmt man ihn einzeln, ist leidlich klug und verständig, sind sie in corpore, gleich wird euch ein Dummkopf daraus.

45. **Ernst Neumann**, Piet Joubert, der Generalkommandant von Transvaal. Eine Erzählung aus den Kämpfen der südafrikanischen Republik gegen England, nebst eingestreuten Schilderungen von Land und Leuten. Für die reifere Jugend. Mit Farbendruckbildern. 197 S. Reutlingen, Enßlin & Laiblin. Geb. 2,50 M.

Die Geschichte Transvaals von 1880 an, um die Person Jouberts als Mittelpunkt gruppiert, wird hier geboten. Das Buch hält in mehreren Kapiteln die Form der dichterischen Erzählung fest, nimmt aber auf die geschichtlichen Ereignisse und Verhältnisse gewissenhafte Rücksicht; wo es die Fülle des Stoffes mit sich bringt, kommen diese allein zur Darstellung. Das Buch zeichnet sich vor abenteuerlichen Gebilden der Phantasie vorteilhaft aus und kann darum gern empfohlen werden. Seite 60 hätte der Ausdruck „gesalzenes Pferd“ eine Erklärung verdient. Für die holländischen Lieder wäre eine Uebersetzung erwünscht gewesen. Die Taktik der Buren am Tugela ist etwas zu einseitig gelobt. Störend wirkt der 15jährige Fred in der Rolle des militärischen Fachmannes und Strategen.

46. **Karl Rode**, Christinus von der Koedoesdrift. Erzählung aus dem letzten Boerenkriege. 409 S. Leipzig 1900, E. Kempe. 4 M., geb. 5 M.

Der Verfasser beginnt das Vorwort mit dem Satze: Ein Buch zu schreiben ist keine Kunst. Das mag richtig sein, ein gutes Buch zu schreiben ist dagegen eine sehr große Kunst. Der Verfasser wird sich gefallen lassen müssen, daß die Kritik nach dem zweiten Satze geht und entsprechende Forderungen stellt. Der „Christinus“ behandelt die Geschichte einer Burenfamilie aus der Gegend von Kimberley, die in den Kampf

der Buren hineingezogen wird. Hineingeflochten sind indianergeschichtenhafte Abenteuer mit Wilden, Verfolgungs- und Befreiungsgeschichten, der übliche Betrüger und anderes. Das Buch ist „spannend" geschrieben, giebt aber zu Ausstellungen Anlaß. Entbehrliche Fremdworte und Verstöße gegen die Schulrechtschreibung möchten aus einer Jugendschrift fern bleiben. Bei der Wahl der Wörter wäre etwas weniger Kraft besser gewesen. Ausdrücke wie: zum Teufel gehen, Steiß, verdammt, 130 Kilo Boerfleisch, von einer Dame gesagt, sind doch zu matrosenhaft, finden auch in den Kreisen, die 4 Mark an eine Jugendschrift wenden, geringe Würdigung. In seinen Urteilen ist der Verfasser etwas einseitig. Die Engländer haben es bei ihm gründlich verschüttet. Wenn er auf seinen Reisen keinen liebenswürdigen Engländer getroffen hat, so ist das Mißgeschick; vielleicht fragt er ein andermal statt in der zweiten Kajüte in der ersten Kajüte nach. Der englische Soldat hat gewiß seine Fehler, tapfer hat er sich aber gezeigt, im gegenwärtigen Krieg wie früher, es genügt an den Namen Waterloo zu erinnern. Der Kommandant am Spionskopp heißt De la Rey, in Dolf, der Burenheld, heißt er Fischer. Er wechselt wohl in Jugendschriften öfter den Namen.

47. **Kurt Wildenstein**, Dolf, der Burenheld. Gefahren und Erlebnisse eines jungen Deutschen im jüngsten Burenkriege. Erzählung für die Jugend. Mit 4 Farbdruckbildern von B. Friedrich. 3. Aufl. 152 S. Stuttgart, W. Effenberger. Geb. 3 M.

Die Geschichte ist flott geschrieben und im Abenteuerlichen maßvoll, abgesehen von dem Heldenkampf mit den 20 Pavianen. Mehrfach hervorgehoben ist der deutsche Einfluß in der Geschichte Transvaals und in dem noch währenden Kriege. Unglücklich ist das Hereinziehen noch lebender Personen in die romanhaften Schilderungen. Die Rettungsgeschichte Seite 66 ist etwas verbraucht. Die Benennung eines Zulukaffern mit Bismarck kann nicht gerade als geschmackvoll empfunden werden, zumal, wenn die Hauptbeschäftigung des Namensträgers in Handhabung der Nilpferdpeitsche besteht. Seite 83 wird ein Engländer durch den Kopf geschossen, Seite 87 stellt sich heraus, daß das nicht der Fall ist.

48. **Ernst Seton Thompson**, Bingo und andere Tiergeschichten, mit 200 Illustr. 295 S. Leipzig 1900, Pöschel & Trepte. Geb. 6 M.

Das Buch ist in modernster Form ausgestattet; auf den Seiten steht nicht zu viel, über die Hälfte fällt auf die breiten Ränder, die zu kleinen, den Text erläuternden Bildern benutzt sind. Die Ränder sind unbeschnitten, was gegenwärtig zwar sehr beliebt, aber doch unordentlich ist. Das Buch hat in den vereinigten Staaten großen Erfolg gehabt. Der Verfasser erzählt Scenen aus dem Tierleben, von Tieren, die er selbst um sich gehabt hat, die er lange beobachten konnte. Er hebt diejenigen Züge hervor, die auf das Seelenleben einen Schluß gestatten, und giebt seinen Lesern höchst reizvolle Einblicke in das, was er bemerkt hat. Hund, Krähe, Hase, Wolf, Fuchs, Fasan, Pferd werden nacheinander vorgeführt, nicht das Geschlecht, sondern Einzelwesen, „Persönlichkeiten", wie der Verfasser sich ausdrückt. In der freien, ungebundenen Natur der Prärie hat er seine Studien gemacht, ein Umstand, der den Reiz der Darstellung wesentlich erhöht. Auch der deutsche Leser, ob jung oder alt, wird an Thompsons Tiercharakteren lebhafte Freude empfinden, und es kann nur empfohlen werden, durch das Buch den Sinn für Naturbeobachtung in der Jugend zu fördern. Die Uebersetzung ist gut.

49. **Agnes Hoffmann**, Unser Traudchen. Erzählung für junge Mädchen. Mit 20 Illustr. 279 S. Stuttgart, G. Weise. Geb. 4,50 M.

Traudchen ist schon in kindlicher Unschuld unbewußt der gute Geist im Hause, später bleibt sie es, als die schweren Aufgaben an sie herantreten, den jüngeren Geschwistern die Mutter zu vertreten, den durch Verlust der Gattin vereinsamten Vater zu trösten, und der alleinstehenden Tante den Lebensabend zu erheitern. Obwohl sie auf manches Vielbegehrte verzichten muß, erringt sie sich ein heiteres Lebensglück. Das hübsche Buch sei jungen Mädchen empfohlen.

50. **Fanny Stöckert**, Verdientes Glück. Erzählung für junge Mädchen. Illustr. von A. Warnemünde. 203 S. Leipzig 1900, Abel & Müller. Geb. 3 M.

Das Buch kann als wohlgelungen bezeichnet werden. Es geht auf ernstere Fragen ein, die an ein heranwachsendes Mädchen herantreten, ohne nach dem Muster der sogenannten Pensionsgeschichten zu sehr an der Oberfläche haften zu bleiben. Die Absicht, dem Standeshochmut im jungen Herzen entgegenzutreten, ist recht geschickt durchgeführt, richtig wird auch die Ansicht zur Geltung gebracht, daß ein junges Mädchen nicht nur zum Amüsieren da ist. Etwas mehr Humor an manchen Stellen würde vorteilhaft gewesen sein. Unnötige Fremdworte hätten vermieden werden sollen. Unnatürlich klingen an einigen Stellen die gegenseitig erteilten Lobeserhebungen, namentlich im Gespräch der Kinder.

51. **Beate Jadassohn**, Ruth von Felseck. Eine lustige Pensionsgeschichte. Illustr. von Veronica Kretschmann u. a. 276 S. Breslau 1901, Schlesische Buchdruckerei. 4 M.

Die ersten 180 Seiten schildern das Leben und Treiben in einer vornehmen Mädchenpension, die letzten 96 bringen die dort angeknüpften Liebesgeschichten zur glücklichen Vereinigung. Der Verfasserin fehlt es nicht an Humor, die Personen sind lebensvoll aufgefaßt, das Ganze bleibt aber doch sehr an der Oberfläche. Auf eine gediegenere Richtung in der Mädchenbildung werden Verwickelungen infolge verbotenen Genusses von Süßigkeiten nicht viel Eindruck machen. Um nur lustiger Unterhaltung zu dienen, dazu ist das Buch wieder nicht lustig genug. Etwas trocken und schablonenhaft ist die Lebensbeschreibung Seite 17. Die Tanzstundengeschichte ist eine neue Spielart von dem, was man z. B. in Freytags „Soll und Haben" und von Omptedas „Die sieben Gernopp" gelesen hat. Die Kirschbäume blühen bei der Verfasserin auffallend zeitig.

52. **Bertha Clément**, Der silberne Kreuzbund. Erzählung für junge Mädchen. Mit 4 Bildern von A. Groh. 3. Aufl. 278 S. Stuttgart, G. Weise. Geb. 3 M.

Die Personen sind lebenswahr gezeichnet, die Handlung, abgesehen von der fabelhaften Konzerteinnahme in dem weltentlegenen Harzorte, verläuft natürlich. Die Ausdrucksweise „von der Partie sein" ich undeutsch.

53. **Bertha Clément**, Die Turmschwalbe. Erzählung für junge Mädchen. Mit 4 Bildern u. dem Porträt der Verfasserin. 285 S. Stuttgart, G. Weise. Geb. 4,50 M.

Zwei Mädchen werden dargestellt, die eine mit gesunder, munterer Lebensauffassung und einem Zuge weiblicher Thatkraft, die auch auf den Mann die Wirkung nicht verfehlt, die andere voll verfehlter Schwärmerei, der erst die ernsten Ansprüche des Lebens den Kopf zurechtsetzen müssen. Es würde dem hübschen Buche zum Vorteil gewesen sein, wenn der muntere Humor, der in einzelnen Scenen hervortritt, mehr über das Ganze sich ausgebreitet hätte, namentlich bei der Zeichnung der unzufriedenen

Christel mitgesprochen hätte; denn der Zwiespalt zwischen romantischen Gedanken und den Anforderungen des Haushaltes in 16—18jährigen Mädchenherzen ist im Grunde mehr lustig als ernst aufzufassen. Uebrigens, ein Mädchen, das unterscheiden kann, ob die neunte Symphonie mit oder ohne Verständnis vorgetragen wird, kann doch nicht so böse und gedankenlos sein. Der Reiseweg Dresden, München, Nürnberg, Salzburg ist etwas eigenartig gewählt, unklar bleibt die Beschreibung der Lage des Gaisberges in Salzburg. Das Buch bleibt trotzdem empfehlenswert.

54. **Margarete Lenk**, Drei Wünsche. Eine Erzählung für die reifere Jugend. 262 S. Zwickau i. S., J. Herrmann. Geb. 3 M.

M. Lenk hat das Leben auf dem Rittergute und im Pfarrhause aus der Zeit, in der Deutschland unter fremdem Drucke stand und sich mit schweren Kämpfen befreite, mit gefühlvoller Auffassung beschrieben und damit ein gutes Buch für junge Leserinnen geschaffen. Die Abkürzung Röschen für Therese ist unbegründet; schlimmer ist der Fehler, den Prinzen Louis Ferdinand bei Eylau sterben zu lassen. Der Satz: „Wohlverwahrt mit Pelzwerk und Betten konnte ihm die Kälte nichts anhaben“ ist grammatisch falsch.

55. **T. v. Heinz** (H. v. Tempelhoff), Ullas Geheimnis. Erzählung für junge Mädchen. 275 S. Stuttgart, G. Weise. Geb. 4,50 M.

Die Geschichte vom verlorenen und wiedergefundenen Kinde ist mit viel Erfindungsgabe erzählt, die Ereignisse, die zur Verwirklichung und Lösung führen, sind geschickt vorbereitet, so daß die Handlung in das Licht der Wahrscheinlichkeit gerückt wird. Die beiden Berichte, in denen die Leser die Geschichte Aennchens und ihres verloren geglaubten Vaters erfahren, sind für ihren Zweck etwas zu lang geraten. Die Persönlichkeit Ullas, die die kleinen Eigennützigkeiten des verwöhnten Kindes so tapfer bekämpft, die Liebe spendet, um Liebe zu ernten, und sich damit die eigene Gesundheit erobert, ist sehr liebenswürdig geschildert. Zu kleinen Unebenheiten gehört, daß Seite 47 die Namen Traudchen und Aennchen verwechselt sind, und daß die Apfelsorte auf dem Tisch im Hinterhaus vom Fenster des Vorderhauses aus unterschieden wird, auch für die besten Augen ein Kunststück. An einigen Stellen wird richtig auf die Gesundheit zeugende Kraft der Arbeit für Mädchen hingewiesen, nur hätte diese Ansicht nicht auf solche beschränkt werden sollen, die in bescheidenen Verhältnissen oder dienenden Stellungen sich befinden; auch möchte den jungen Damen des Leserkreises nicht vorgeredet werden, daß Blumenpflegen im Wohnzimmer und Ordnen des Theetisches wirkliche Arbeiten sind.

56. **A. v. d. Osten**, Vertauschtes Glück. Erzählung für junge Mädchen. Mit 1 Titelbild in Heliogravüre nach einem Original von M. Nänike. 176 S. Berlin, H. J. Meidinger. Geb. 3 M.

Die Geschichte zweier Schwestern durch Wirren und Irrungen bis zur glücklichen Versöhnung, die Entwickelung der einen zur tüchtigen Hausfrau, der anderen zur Künstlerin, ist gewandt und anregend geschrieben. Thränen fließen etwas reichlich, in günstigem Gegensatz dazu steht die Kraftäußerung der jungen Dame Seite 112, die dem Zeitalter des Radelns angemessen ist. Daneben finden sich Ansätze zu humorvoller Auffassung, unfreiwillig wohl in dem rührenden Bilde von der betrübten Jungfrau: Das Herz war ihr zusammengepreßt wie der Kork einer Champagnerflasche. Im übrigen ist die Ausdrucksweise gut; das Wort „Wiedergutmachung“ klingt freilich nicht schön. Für Entreeklingel giebt es deutsche Ausdrücke.

VII. Geschichte.

Von

Ernst Kornrumpf,
Schuldirektor in Gotha.

I. Methodisches.

1. **Karl Lorenz**, Der moderne Geschichtsunterricht. Eine historisch-pädagog. Studie für Geschichtslehrer, sowie Gebildete aller Stände. Mit 8 kulturgeschichtl. Bildern. 2., umgearb. u. verm. Aufl. 188 S. München 1900, R. Oldenbourg. Geb. 3 M.

Diese im 50. Jahresberichte (1897) S. 179 von uns mit lebhafter Anerkennung besprochene Studie hat in verhältnismäßig sehr kurzer Zeit eine 2. Auflage erlebt und somit auch buchhändlerisch den ihr von der Kritik fast ausnahmslos gewünschten Erfolg gehabt. Indem wir hier auf die Besprechung der 1. Auflage verweisen, erwähnen wir nur, daß das Buch durch Hinzufügung von 4 neuen Proben moderner Geschichtsauffassung nicht nur eine Vergrößerung des Umfangs um etwa 40 Seiten erfahren hat, sondern auch überall die bessernde und umarbeitende Hand des Verfassers erkennen läßt. Das Buch sei abermals warm empfohlen.

2. **Max Hübner**, Sem.-Dir., Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. Mit zahlr. Lehrproben u. Lektionsentwürfen. Zur Fortbildung des Lehrers im Amte u. zur Vorbereitung auf die Prüfungen. Theoretisch u. praktisch bearb. 147 S. Breslau, F. Goerlichs Verl. 1,60 M.

Der Zweck des Buches, das ohne Vorwort und ohne Jahresangabe seine Reise in die Welt angetreten hat, ist nur ersichtlich aus dem Titelzusatze: „Zur Fortbildung des Lehrers im Amte und zur Vorbereitung auf die Prüfungen.“ Es ist also wohl in erster Linie für den ganz jungen, eben ins Amt getretenen Lehrer bestimmt, der mindestens noch eine Prüfung abzulegen hat. Darauf deuten auch die Prüfungsfragen hin, die von Zeit zu Zeit gleichsam als Zusammenfassung mehrerer Abschnitte eingefügt sind. Für höhere Ansprüche, wie sie das Mittelschullehrer- und Rektoratsexamen stellen, halte ich die Ausführungen nicht für ausreichend, da sie meist nur Behauptungen, selten aber Begründungen enthalten. Ueberhaupt macht das ganze Buch den Eindruck, als ob es seine Entstehung nur dem Bedürfnisse des Verfassers nach einer neuen Veröffentlichung verdanke, denn zweifellos enthält es im Vergleich zu der früher erschienenen „Methodik des Geschichtsunterrichts“ des Verfassers nichts Neues an Gedanken, Vorschlägen und Forderungen, sondern es macht ganz den Eindruck des schnell Zusammengestellten.

Es zerfällt in einen theoretischen und praktischen Teil. Der theoretische Teil giebt zuerst eine in großen Umrissen gehaltene sehr kurze Entwicklungsgeschichte des Geschichtsunterrichts in der Volksschule und reiht daran ein Kapitel über die Aufgaben des Geschichtsunterrichts und ein solches über den Lehrstoff. Als Höhepunkte in der Entwicklungsgeschichte der Geschichtsmethodik der Volksschule werden nur das „preußische General-Land-Schul-Reglement“ vom Jahre 1763, die „preußischen Regulative“ vom Jahre 1854, die „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 und der „Erlaß des Kaisers und Königs vom 13. Oktober 1890, betreffend die weitere Ausgestaltung des Schulwesens in Preußen“ und die „Ausführungsverfügung des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 18. Oktober 1900“ bezeichnet. Man sieht also, es ist eine spezifisch preußische Entwicklungsgeschichte, die hier unerfahrenen Lehrern geboten wird, und für preußische Verhältnisse allein ist auch das seinem Inhalte nach recht bescheidene Buch bestimmt. — Als Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Volksschule bezeichnet Verfasser die Förderung der religiös-sittlichen Bildung, die Erweckung der Liebe zu unserem Volke und Vaterlande, die Erweckung und Belebung der Liebe zum Herrscherhause der Hohenzollern, die Arbeit gegen die Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Lehren. Bei diesem letzten Abschnitte giebt Verfasser auch einen für jüngere Lehrer jedenfalls recht notwendigen und nützlichen Ueberblick über die Entwicklung der Sozialdemokratie und erörtert daneben die Frage, was wir von der sozialdemokratischen Lehre zu halten haben. — Unter dem Kapitel „Der Lehrstoff“ findet sich in zahlreichen, bald kürzeren, bald längeren Abschnitten alles das angegeben, was man sonst wohl unter Auswahl, Anordnung oder Verteilung und Behandlung des Lehrstoffes ausgeführt findet. Es liegt in der Natur der Sache, daß wir bei dem nicht scharf und bestimmt genug gekennzeichneten Standpunkte des Verfassers mit dessen Ausführungen im einzelnen vielfach nicht einverstanden sind, so z. B., wenn er von dem regressiven Lehrgange behauptet (S. 36), „er habe den Vorteil, daß der Unterricht an das Nächstliegende (die Anschauung) anknüpfe“, wobei das räumlich und zeitlich Naheliegende doch nicht mit dem psychologisch Naheliegenden identisch sein muß; oder wenn er auf S. 61 von der darstellenden Lehrform behauptet, sie führe sehr leicht zu einer Zeit und Interesse raubenden Breite und zur Ueberschätzung der geistigen Fähigkeiten der Schüler; oder wenn er auf derselben Seite sagt: „Selbstverständlich können auch nicht alle 5 Formalstufen an jeder geschichtlichen Einheit angewendet werden.“ Auf S. 60 haben sich die 5 formalen Stufen in „normale“ verwandelt.

Hat uns der theoretische Teil wenig begeistern können, so vermag es der praktische noch viel weniger. In diesem will Verfasser die theoretischen Grundsätze auf ausgeführte oder doch wenigstens entworfene Lektionen praktisch anwenden, und zwar giebt er Unterrichtsbeispiele für die Unter-, Mittel- und Oberstufe. Für die Unterstufe bietet er das Material zu einer Geburtstagsfeier Kaiser Wilhelms II., das aus Gesang, Deklamationen und Ansprache besteht, entnommen aus des Verfassers früher erschienenem Heft: „Vaterländische Gedenktage in der Schule.“ — Für die Mittelstufe sind 8 Lehrproben und Entwürfe bestimmt, die, dem Lehrplane für die Mittelstufe preußischer Volksschulen entsprechend, sich mit den Personen der ersten 3 Hohenzollernkaiser und mit den Schlachten bei Roßbach und Leuthen beschäftigen.

Davon sind die meisten früheren Veröffentlichungen des Verfassers, einige wenige anderen Verfassern entnommen. Was als Entwurf geboten wird, enthält weiter nichts als die Disposition des Geschichtsstoffes; alles andere muß der Leser und Benutzer selbst hinzuthun, wenn er etwas Brauchbares haben will; die Disposition aber kann er auch aus jedem Geschichtsleitfaden oder -lehrbuche abschreiben. Die ausgeführten Lehrproben geben zu manchem Kopfschütteln Veranlassung. Sie gliedern sich zumeist in Vortrag, Einübungsfragen, Anleitung zum zusammenhängenden Wiedererzählen, Stoffe zum Auswendiglernen. Der Vortrag umfaßt sofort den ganzen für die betreffende Geschichtsstunde bestimmten Stoff; die Gliederung erfolgt erst nachträglich. Warum die Einübungsfragen abgedruckt sind, ist für einen denkenden Schulmann unverständlich, da sie leichter und einfacher überhaupt nicht zu stellen sind, auch sehr häufig nach einzelnen Wörtern oder Satzteilen gefragt und nur an das Gedächtnis, fast nie an die Denkkraft der Kinder appelliert wird. Einige Sätze mögen dieses absprechende Urteil begründen. Der erste Satz des Geschichtsvortrags über die Lehrprobe „Kaiser Wilhelms I. erste Schlacht" lautet: „Nach der siegreichen Schlacht bei Leipzig waren die Heere der verbündeten Preußen, Oesterreicher und Russen an den Rhein gezogen." Dazu lauten die betreffenden Einübungsfragen: „In welchem Jahre ist die Schlacht bei Leipzig geschlagen worden? In welchem deutschen Staate liegt die Stadt Leipzig? Welchen besonderen Namen hat die Schlacht bei Leipzig erhalten? Warum wird sie die Völkerschlacht genannt? Wieviel Tage hat dieselbe gedauert? An welchen Tagen des Jahres 1813 wurde sie geschlagen? Wer trug den Sieg davon in dieser Schlacht? Welche Völker hatten sich verbündet? Gegen wen hatten die Verbündeten ihren Bund geschlossen? Weshalb zogen die Verbündeten an den Rhein?" — Das sind zu einem Satze nicht weniger als 10 Fragen, die so einfach und leicht sind, daß sie jeder Seminarist stellen kann, ohne daß sie ihm sein Seminardirektor vorher gedruckt in die Hände zu geben braucht. Und glaubt man wirklich, daß es jemandem einfällt, nach solcher seitenlang klappernden Fragemühle sich zu richten? Diese Spekulation auf die Bequemlichkeit und Verständnislosigkeit der Lehrer ist doch zu abgeschmackt. Gleich bedenklich ist die „Anleitung zum zusammenhängenden Vortrag oder zum Wiedererzählen durch die Kinder". Da soll bei jedem Satz des Geschichtsstoffes, der durch die Einübungsfragen festgestellt und durch Nachsprechen Einzelner und im Chor eingeprägt worden ist, ein „Leitwort" an die Tafel geschrieben werden. Nach dem satzweisen Abfragen und der Niederschrift zahlreicher Leitwörter soll dann der Lehrer der Reihe nach auf die an der Tafel stehenden Leitwörter zeigen und dabei fragen, wer den dazu gehörigen Satz gemerkt hat, um dann, wenn die Schüler die einzelnen Sätze mehrmals wiederholt haben, mit Hilfe dieser Wörter das Ganze erzählen, d. h. doch eigentlich, das wörtlich auswendiggelernte Material herschnurren zu lassen. Und ein solches rein mechanisches Abrichten nennt man erziehenden Geschichtsunterricht und glaubt damit nicht nur sittlich-religiöse Bildung und Liebe zu Fürst und Vaterland fördern, sondern auch der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Lehren entgegenarbeiten zu können! Unter den „Stoffen zum Auswendiglernen" finden sich die in der Lehrprobe vorkommenden Geschichtszahlen, geographischen und Personennamen, also Sachen, die so selbstverständlich sind, daß eine besondere Drucklegung wohl nicht nötig erscheint. — Die 14 für die Oberstufe

bestimmten, zumeist ebenfalls vom Verfasser früher bereits veröffentlichten Lehrproben und Entwürfe zu Stoffen aus der deutschen und preußischen Geschichte bewegen sich ungefähr auf demselben Niveau wie die der Mittelstufe, obgleich Verfasser auf S. 41 für die Behandlung einer methodischen Einheit Vorbereitung, anschauliche Darbietung, denkende Erfassung und praktische Verwertung fordert und diese 4 Unterrichtsstufen in einigen Lehrproben auch eingehalten hat. Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, daß einige von anderen Verfassern entlehnte Lehrproben recht vorteilhaft hervorstechen, weil sie eigene Wege einschlagen und sich fern halten von dem oben erwähnten rein mechanischen Drill. Hierher zählt die Lehrprobe über „Die Schlacht im Teutoburger Walde" von A. Lorenz, der unter Benutzung eines Quellenstückes des griechischen Historikers Cassius Dio Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung und Verknüpfung unterscheidet, und die Lehrprobe „Der schleswig-holsteinsche Krieg" von Georg Backhaus, der unter Benutzung der beiden Gedichte „Schleswig-Holstein, meerumschlungen" und „Der Tag von Düppel" von Th. Fontane durch darstellenden Unterricht den Geschichtsstoff selbstthätig erarbeiten läßt. Diese beiden Lehrproben sollte sich jeder zum Muster nehmen, der in der Schule nicht dem Mechanismus und Formalismus huldigt, sondern Denken, Fühlen und Wollen des Schülers gleichmäßig beeinflussen will.

Alles in allem: Das Buch bedeutet nichts weniger als eine pädagogische That.

3. Dr. **C. Spielmann**, Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers nach den neueren methodischen Grundsätzen bearb. II. Teil: Deutsche Geschichte von der ältesten Zeit bis zum Ende des Großen Krieges. Für die Oberstufe von Volks- u. Mittelschulen u. die Mittelklassen höherer Schulen. X u. 529 S. Halle 1901, H. Gesenius. 4,50 M.

Der im Jahre 1897 erschienene I. Teil dieses Werkes, die Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II. bis zum Großen Kurfürsten behandelnd, für die Mittelstufe von Volks- und Mittelschulen und die Unterklassen höherer Schulen bestimmt, in welchem die Grundsätze für die methodische Durcharbeitung des Geschichtsstoffes ausführlicher dargelegt zu sein scheinen, hat uns zur Besprechung nicht vorgelegen, trotzdem wir nachträglich darum ersucht hatten. Der vorliegende II. Teil giebt in ausgeführten Lektionen den Entwicklungsgang des deutschen Volkes von der ältesten Zeit bis zum Ende des 30jährigen Krieges, wobei die politische, soziale und kulturelle Seite gleichwertig berücksichtigt worden sind. Natürlich beschränkt sich die Auswahl des Stoffes auf die Höhepunkte der deutschen Geschichte, die in 40 Lektionen, welche wieder in 10 größeren Abschnitten zusammengefaßt sind, behandelt werden. Diese 10 größeren Abschnitte oder Zeitbilder, wie man sie auch nennen könnte, führen folgende Ueberschriften: 1. Die alten Germanen. 2. Die große Völkerwanderung. 3. Das Frankenreich der Merwinger. 4. Die Kärlinger. 5. Die sächsische Kaiserzeit. 6. Die salische und staufische Weltherrschaft. 7. Die Kreuzzüge und ihre Wirkungen. 8. Die landesfürstliche Zeit und die Germanisierung des Ostens. 9. Das deutsche Bürgertum als Träger der Reichsmacht. 10. Die Zeit der Reformation und des großen Krieges. Schon diese Ueberschriften zeigen, daß die soziale und kulturelle Seite nicht vernachlässigt worden ist. Das geht noch besser aus den Ueberschriften einzelner methodischer Einheiten hervor; z. B.: „Lehensstaat und Kirche der Franken"; „König und Majordomus";

„Die beiden Schwerter (Staat und Kirche); „Der Papst und die Kirche"; „Das Rittertum"; „Die Bauern"; „Reichshaupt und Reichsstände"; „Der Ursprung und die Entwicklung des deutschen Städtewesens"; „Die oberdeutschen und rheinischen Städte"; „Die niederdeutschen Städte"; „Die Blütezeit des inneren Städtewesens". Ueberflüssiges Namen- und Zahlenmaterial ist möglichst ferngehalten worden. Ob unter den auf S. 528 verzeichneten 50 einzuprägenden Hauptzahlen nicht die Regierungszeiten der einzelnen Regentenhäuser noch fehlen könnten, möge dahingestellt bleiben. Jedenfalls ist eine energische Beschränkung des Zahlenmaterials erstrebt worden. Bei der Feststellung des Geschichtstextes wurden überall die neuesten Forschungen berücksichtigt, so daß alle veralteten, falschen oder gefälschten Darstellungen beseitigt erscheinen. So wird z. B. schon in der ersten Einheit die frühere Annahme von der asiatischen Einwanderung der Germanen aufgegeben und als deren ursprüngliche Wohnsitze die weiten Ebenen Nord- und Mittelrußlands bezeichnet.

Die Anordnung des Stoffes im Buche ist natürlich die chronologische, doch sind die 40 methodischen Einheiten auf 2 Jahre nicht der Chronologie, sondern der vom Verfasser vermuteten Schwierigkeit ihres Verständnisses nach verteilt, so daß dadurch die konzentrischen Kreise das Prinzip der Stoffanordnung sind; denn aus jedem der 10 größeren Zeitbilder sind einige Einheiten dem ersten und einige dem zweiten Jahrgange zugeteilt, mit Ausnahme der 4 Einheiten über die Zeit der Völkerwanderung, die sämtlich dem 2. Jahrgange zugewiesen sind, so daß für den 1. Jahrgang die Geschichtsbehandlung von Armin sofort auf Chlodovech springt, ohne daß freilich in der Behandlung selbst auf einen derartigen Sprung Rücksicht genommen wäre, da der Verfasser in dieser Einheit von Thatsachen spricht, die nur durch die Behandlung der Völkerwanderung erarbeitet sein können, die aber doch im 1. Kursus mit Stillschweigen übergangen wird. Man sieht also schon daraus, daß die vielgerühmten konzentrischen Kreise, die doch für alle Verhältnisse passen sollen, schon bei den einfachsten Dingen im Stiche lassen. Aber auch sonst ist nicht recht einzusehen, warum man z. B. bei Karl dem Großen im 1. Jahre nur „Karl der Große und die Sachsen" und „Karl als Staatsordner und Regent", im 2. Jahre aber „Karl als Kriegsheld und römischer Kaiser" und „Karls Nachfolger und die Reichsauflösung" behandeln soll! Würde nicht sehr viel Zeit erspart und würde Karls Bild in den Köpfen und Herzen der Kinder nicht viel klarer, intensiver und darum wirksamer werden, wenn alle 4 Einheiten nacheinander in einem Jahre behandelt würden! Gegen die Zersplitterung dessen, was notwendig zusammengehört, auf zwei Jahreskurse, die schon rein äußerlich durch Anwendung deutscher und lateinischer Lettern gekennzeichnet ist, muß ich mich ganz entschieden erklären.

Die Behandlung des Stoffes geschieht nach der Zielangabe in 4 Stufen: Anknüpfen, Anschauen, Aussondern, Anwenden. Es sind die Formalstufen, denn die III. Stufe, die des Aussonderns, umfaßt die Associations- und Systemstufe Zillers. Die Behandlung, die völlig den Geist Herbartscher Pädagogik atmet, ist sehr geschickt und verdient volle Anerkennung. Vorsichtige Beschränkung hat sich Verfasser besonders auf der III. und IV. Stufe auferlegt, während die II. Stufe reich ausgestaltet und sorgfältig gegliedert ist, auch der Selbstthätigkeit der Schüler genügender Spielraum gewährt wird. Ueberflüssig erscheint mir nur die Wiederholung des erstmalig dargebotenen, d. h. meist er-

zählten Geschichtsstoffes, durch sogen. Kernfragen, worauf erst die Wiedererzählung durch die Schüler folgen soll, da die Kinder nach sorgfältiger Anknüpfung in den meisten Fällen zur sofortigen erzählenden Wiedergabe imstande sein werden. Jeder Lektion ist die Behandlung eines Gedichtes eingeflochten, die aber nach Ansicht des Verfassers ohne weiteres fortfallen kann, ohne daß die Behandlung der Lektion dadurch geändert wird. Demnach ist das Gedicht eigentlich überflüssig und gehörte durchaus nicht in die Geschichts-, sondern in die deutsche Stunde. — Auf S. 40 ist die Inschrift des Schwertes am Hermannsdenkmale „Deutschlands Einigkeit meine Stärke, meine Stärke Deutschlands Macht" in umgekehrter Reihenfolge angegeben und als Inschrift des Armindenkmals bezeichnet worden.

Abgesehen von der Verteilung des Stoffes auf 2 Jahreskurse nach konzentrischen Kreisen liegt hier ein ganz vortreffliches Buch vor, dem fleißige Benutzung durch die Geschichtslehrer zu wünschen ist.

4. **Th. Franke**, Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte. Für die Volksschule in anschaulich-ausführlichen Zeit- u. Lebensbildern bearb. I. Teil: Urzeit und Mittelalter. 2., verb. u. verm. Aufl. VI u. 336 S. Leipzig 1900, E. Wunderlich. 3,20 M.

Die 1. Auflage ist im 49. Jahresberichte (1896) S. 361 im allgemeinen anerkennend besprochen worden. Neu hinzugekommen ist außer zahlreichen kleineren Zusätzen und Abschnitten zu den einzelnen methodischen Einheiten die Einheit: „Geschichte Brandenburgs bis zum Jahre 1619." Größere methodische Einheiten sind zerlegt und die Besprechungen jeder Untereinheit besonders beigefügt worden.

II. Lehrbücher für höhere Lehranstalten.

1. Dr. **Wilhelm Meiners**, Oberl., Leitfaden der Geschichte für höhere Lehranstalten. II. Teil: Leitfaden der deutschen Geschichte für die mittl. Klassen. VI u. 256 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 2,80 M.

Verfasser begründet die Notwendigkeit seines Leitfadens damit, daß das Hilfsbuch von Brettschneider in seiner Darstellung zu sehr tabellenartigen Charakter trägt, als daß es Schülern mittlerer Klassen schmackhaft sein könnte, daß aber das Lehrbuch von Neubauer zu sehr Lesebuch ist, um allen willkommen zu sein, und daß er daher bei seinem Leitfaden auf die Form der Darstellung, durch welche die Schüler zum Erzählen angeleitet werden sollen, das Hauptgewicht gelegt habe. Bei der Unmenge vorhandener Lehrbücher für die mittleren Klassen — ich erinnere nur an die im gleichen Verlage erschienenen vortrefflichen Lehrbücher von Schenk — ist natürlich obiger Grund nicht stichhaltig, und das Buch wäre aus diesem Grunde sicher nicht nötig gewesen. Bei der Durchsicht sind wir auf abfällig zu beurteilende Stellen nicht gestoßen: Es ist einfach und knapp, aber anschaulich in seiner Darstellung, gliedert den sorgfältig ausgewählten Stoff übersichtlich durch Fettdruck und Randdruck, giebt am Ende großer geschichtlicher Zeitabschnitte knappe, dem jedesmaligen Verständnis angepaßte Kulturskizzen und hält es für nötig, gelegentlich den Wert einer starken Flotte und die Beziehungen zwischen Seemacht und Volkswohlfahrt zum Verständnis zu bringen. Die angehängten Tabellen sind durch verschiedenen Druck recht übersichtlich gestaltet. Man kann doch wohl nicht behaupten, daß Alarich 410 das

erste germanische Reich in Italien begründet habe (S. 245), daß die Araber von Nordafrika aus die Westgoten bei Xeres besiegten (S. 246). Die Regierungszeit Maximilians II. ist mit 1564—1574 falsch angegeben. Sonst ist das Buch jedenfalls gut geeignet, seinen Zweck zu erfüllen.

2. Dr. **Schenk**, Dir., u. **F. Maigatter**, Schulrat, Deutsche Geschichte bis zum westfälischen Frieden. Für preuß. Lehrerbildungsanstalten in Uebereinstimmung mit den neuen Anordnungen verfaßt. Ausgabe C des Lehrbuches der Geschichte für höhere Lehranstalten von Dr. K. Schenk. II. Teil: Deutsche u. preuß. Geschichte bis zum westfälischen Frieden. Mit 5 Geschichtskarten u. 26 Bildertafeln. VI u. 224 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 3,20 M.

Derselbe u. Dr. **E. Gehmlich**, Sem.-Oberl., Lehrbuch der Geschichte für sächsische und thüringische Lehrerbildungsanstalten. Ausgabe D des Lehrbuches der Geschichte für höhere Lehranstalten von Dr. K. Schenk. IV. Teil: Geschichte des Mittelalters. Mit 26 Bildertafeln. VI u. 208 S. Ebendas. 1900. Geb. 2,80 M.

Das vielteilige, in zwei getrennten Ausgaben für Gymnasien und Realanstalten erschienene „Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten" von Dr. K. Schenk hat, wie im 52. Jahresberichte (1899) S. 297 bereits angezeigt werden konnte, noch zwei völlig unselbständige Ableger gezeitigt, den einen für preußische Lehrerbildungsanstalten vom Schulrat und Kreisschulinspektor, vormaligen Seminardirektor Maigatter in Bromberg, und den andern für sächsische und thüringische Lehrerbildungsanstalten vom Seminaroberlehrer Dr. Gehmlich in Pirna. Die ersten Bände dieser beiden Ableger, die Geschichte des Altertums enthaltend, sind im letzten Jahresbericht besprochen worden. Es durfte da behauptet werden, daß die Ausgaben C und D mit den Ausgaben A und B so sehr übereinstimmen, daß eine besondere Ausgabe für Seminare nicht gerechtfertigt erscheint. Doch wurde der Meinung Ausdruck gegeben, daß jedenfalls die deutsche Geschichte größere Unterschiede aufzuweisen haben werde, durch welche Unterschiede das Erscheinen besonderer Ausgaben allein zu rechtfertigen sei. Die Durchsicht obigen II. Teiles der Ausgabe C hat uns nach dieser Seite eine völlige Enttäuschung bereitet. Zwar ist er an Umfang um 20 Seiten geringer als der korrespondierende Teil der Ausgabe A und um 14 Seiten geringer als der der Ausgabe B, aber Paragraph für Paragraph, Abschnitt für Abschnitt, also Anlage und Gliederung der drei Ausgaben stimmen so vollständig überein, daß man schon etwas genauer hinsehen muß, um Unterschiede zu entdecken. Die Unterschiede der Ausgaben A und C bestehen auch nur darin, daß Herr Maigatter fast auf jeder Seite einen oder mehrere Sätze des Geschichtstextes, niemals aber einen ganzen Abschnitt, hin und wieder auch wohl eine Anmerkung unter dem Texte fortgelassen hat, so daß sich dadurch der Umfang nach und nach verringern mußte. Diese Auslassungen sind, mit Ausnahme einiger Anmerkungen, die lateinische Citate enthalten, ohne ersichtlichen Grund erfolgt, denn sie enthalten leider meist kulturgeschichtliche Angaben von oft großem Interesse. Freilich hat Herr Maigatter an manchen Stellen auch einige Sätze hinzugefügt, aber diese Zusätze sind fast sämtlich der Ausgabe B entnommen, und nur an sehr wenigen Stellen hat Herr Maigatter einige Sätze aus seinem Eigenen hinzugethan, wobei wir freilich nicht geprüft haben, ob diese wenigen Sätze nicht vielleicht anderen Heften des Schenkschen Lehrbuches entnommen sind. Das Heft macht den Eindruck, als ob Herr Maigatter vom Verleger oder vom Bearbeiter

Dr. Schenk den Auftrag erhalten habe, ein um etwa einen Bogen an Umfang geringeres Buch als Ausgabe A und B herzustellen, aber so wenig als möglich zu ändern, damit vielleicht derselbe Drucksatz, zum Teil wenigstens, Verwendung finden könne. Und so hat denn Herr Maigatter fein säuberlich gestrichen, oft nur einzelne Worte, oft halbe, öfter ganze Sätze. Daß das Buch trotz dieser Streicharbeit ein gutes Buch geblieben, ist nicht sein, sondern Dr. Schenks Verdienst. Der Verlag aber hätte sich die Ausgabe C, ebenso wie vorher die Ausgabe B, schenken können; durch diese verschiedenen Ausgaben, die, da sie fast wörtlich übereinstimmen, nicht die mindeste Berechtigung haben, soll den Schulmännern nur Sand in die Augen gestreut werden. Doch, damit Herrn Maigatter kein Unrecht geschieht: Er bringt am Schlusse seines Buches einen 18 Seiten umfassenden Abschnitt über die „Brandenburgisch-preußische Geschichte bis zum Jahre 1648", den die Ausgaben A und B nicht haben, der aber in dieser Kürze, da er auch noch die Geschichte des Ordenslandes Preußen enthält, nicht viel über eine tabellarische Aufzählung von Thatsachen hinauskommt. Besonders erwähnt zu werden verdienen die 26 ganz vortrefflichen Bildertafeln zur Kunstgeschichte, durch welche sich Ausgabe C recht vorteilhaft von Ausgabe A und B unterscheidet und durch welche sich der Verlag ein ganz besonderes Verdienst erwirbt.

Auch Ausgabe D IV. Teil stimmt mit Ausgabe A und B fast völlig überein, nur hat Gehmlich die Geschichte Sachsens und Thüringens nicht, wie Herr Maigatter, in einem besonderen Anhange in zusammenhängender Darstellung gebracht, sondern er hat sie, den Forderungen der neueren Methodik entsprechend, in die allgemeine deutsche Geschichte an den dazu geeigneten Stellen verwoben, so daß dieser Teil eine größere Daseinsberechtigung besitzt als der korrespondierende der Ausgabe C. Was freilich aus der thüringischen Geschichte geboten wird, dürfte für die Seminare in Eisenach, Gotha, Weimar, Rudolstadt, Sondershausen, Hildburghausen u. s. w. nicht ausreichend sein, während andererseits die sächsische Geschichte für sie zu umfangreich bedacht ist, so daß ihrem Bedürfnisse nach einem geeigneten Geschichtslehrbuche nach wie vor nicht abgeholfen sein wird. Für sächsische Seminare dagegen wird das Buch geeignete Verwendung finden können.

3. **Harry Brettschneider**, Prof., Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte auf höheren Lehranstalten. Halle 1900, Buchh. des Waisenhauses.

V. Teil: Geschichte des Altertums (Lehraufgabe der Obersekunda) nebst einem Anhange: Einiges aus der griechischen u. römischen Litteraturgeschichte. 2., verb. Aufl. VI u. 198 S. 1,80 M.

VI. Teil: Vom Beginne christlicher Kultur bis zum westfälischen Frieden (Lehraufgabe der Unterprima). 2., verb. Aufl. VII u. 194 S. 1,80 M.

Der II. und III. Teil dieses Lehrbuches ist im 51. Jahresberichte (1898) S. 303, der I. und IV. Teil im 52. Jahresberichte (1899) S. 296 angezeigt worden. Es ist selbstverständlich, daß auch die beiden vorliegenden Bände die dort hervorgehobenen Vorzüge und Schwächen teilen. Es war dort besonders auf die allzuknappe, mehr tabellarische Darstellung unter Verzichtleistung auf jegliches veranschaulichende und belebende Detail hingewiesen worden. Diese Darstellung ist auch hier beibehalten worden. So findet sich z. B. in Teil V S. 7 folgende Stelle: „In der Schiffahrt und Schiffsbaukunst waren die Phönizier die Lehrer aller Mittelmeervölker, in der Purpurfärberei, der Glas- und Metallindustrie, der Töpferei und anderen Fertigkeiten Schüler der Aegypter

und Babylonier", und in Teil VI S. 4 heißt es: „Die Unterwerfung der Lande zwischen Rhein und Elbe, von Augustus zum Schutze der Rheingrenze in Aussicht genommen, nach den Siegeszügen des Drusus (12—9) anscheinend gelungen, wurde nach der schweren Niederlage im Teutoburger Walde (9 n. Chr.) aufgegeben. Die Züge des Germanicus (14—16), ohne kaiserlichen Befehl unternommen, waren ergebnislose Raub- und Rachekriege." Solcher Stellen finden sich sehr viele, so daß der Geschichtslehrer sehr viel wird hinzusetzen müssen, wenn er das hier gebotene Knochengerüst mit Fleisch umkleiden will. Ferner war hervorgehoben worden das große Mißverhältnis, in dem Geschichtstext und Geschichtstabelle ihrem Umfange nach stehen. Auch in den vorliegenden Heften kommen in Teil V auf 160 Seiten Text 18 Seiten Tabelle, und im Teil VI auf 170 Seiten Text sogar 24 Seiten Tabelle. Das ist entschieden des Textes zu wenig und der Tabelle zu viel. So weist z. B. die Geschichte der Aegypter bei 32 Zeilen Text 10 Geschichtszahlen auf. Sonst soll anerkannt werden die straffe, ins Einzelne gehende, auch äußerlich durch Anwendung verschiedener Buchstaben und Ziffern gekennzeichnete Gliederung sowie die angestrebte und auch erreichte energische Beschränkung des Geschichtsstoffes, wobei der wirtschaftlichen Entwicklung gegenüber eine gewisse Zurückhaltung beobachtet worden ist, weil Verfasser mit Recht die Meinung vertritt, daß man heutzutage auf dem Wege ist, in der Uebermittelung des sozialgeschichtlichen Stoffes zu übertreiben.

4. **Gindelys** Lehrbuch der Allgemeinen Geschichte, für die oberen Klassen der Gymnasien bearb. von Dr. F. M. Mayer. I. Bd.: Das Altertum. Mit 80 Abbild. 10., verb. Aufl. 302 S. Wien 1900, F. Tempsky. Geb. 3,20 M.

Das vortrefflich ausgestattete Buch verbreitet sich zunächst in einer recht übersichtlich gehaltenen Einleitung von 6 Seiten über die vorgeschichtliche Zeit, über die Kulturvölker und ihre wichtigsten Stämme, über Quellen, Hilfswissenschaften und Einteilung der Geschichte. Der weitere Inhalt des Buches zerfällt in zwei Teile: im ersten wird die Geschichte der afrikanischen und asiatischen Kulturvölker, sowie die griechische und römische Geschichte erzählt, im zweiten ein kurzer Abriß der Kunst- und Kulturgeschichte des Altertums von Julius Jüthner gegeben. Dieser Abriß, nach den einzelnen Kulturländern, Aegypten, Babylonien und Assyrien, Persien, Phönizien und Kleinasien, Griechenland und Italien angeordnet, bietet in einfacher, aber fließender Darstellung das Wissenswerteste aus der Kunst- und Kulturgeschichte, deren Anschaulichkeit durch 80 meist vortreffliche Abbildungen von Tempeln, Palästen, Statuen, Fresken, Grabdenkmälern u. s. w. gewährleistet wird, so daß jeder Benutzer des Buches gerade diesem Teile sein größtes Interesse zuwenden wird. Aber auch der rein geschichtliche Teil weist große Vorzüge auf. Zunächst ist der Stoff sorgfältig gegliedert. Bei den afrikanischen und asiatischen Kulturvölkern ist immer zuerst die Geographie des Landes, sodann die Geschichte und zuletzt die Kultur des Volkes behandelt worden. Bei der Kultur des Volkes verbreitet sich Verfasser stets über Religion, Wissenschaft und Litteratur, Verfassung, Kunst, Handel und Industrie. Die griechische und römische Geschichte weist natürlich eine weit reichere Gliederung auf. Jeder Abschnitt giebt auch die wichtigsten Geschichtsquellen sowie die besten neueren Bearbeitungen der betr. Volksgeschichte an. Doch scheint Verfasser die Ergebnisse der neuesten Forschung nicht überall berücksichtigt zu haben. Die Geschichte Israels z. B. ist

ausschließlich nach biblischer Quelle erzählt, so daß die Ergebnisse der biblischen Quellenkritik Berücksichtigung nicht erfahren haben. Die gesicherten Ergebnisse der Wissenschaft aber soll man einer oberen Gymnasialklasse nicht mehr vorenthalten, da man dadurch am sichersten einem etwaigen späteren Zwiespalt zwischen Glauben und Wissen vorbeugt. Sonst ist der Stoff einfach und übersichtlich dargestellt, freilich auch etwas reichlich bemessen, so daß sein Durcharbeiten in einem Schuljahre mit Schwierigkeiten verbunden sein wird. Es ist selbstverständlich, daß der Stoff aus der Kunstgeschichte in unmittelbarem Anschluß an die politische und Kulturgeschichte des betr. Volkes behandelt werden muß. Das Buch verdient warme Empfehlung.

5. **Heinrich Griebel**, Lehrbuch der deutschen Geschichte in Verbindung mit der Geschichte Bayerns und mit Einschluß der wichtigsten Thatsachen der Kulturgeschichte. Vom ersten Auftreten der Germanen bis zum Beginn des 30jährigen Krieges. Für den Unterricht an Mittelschulen bearb. Mit 4 Karten u. einzelnen Abbild. VII u. 197 S. Leipzig 1900, A. Deichert Nachf. 2,40 M.

In erster Linie für die Präparandenschulen und die ihr entsprechenden unteren Klassen der geschlossenen Lehrerbildungsanstalten, dann aber auch für die Mittelschulen überhaupt bestimmt, will das Buch in Anlehnung an die Allerhöchste Lehrordnung für die Bayerischen Lehrerbildungsanstalten vom 30. Juli 1898 eine eingehende Behandlung der deutschen und bayerischen Geschichte bis zum Ausbruch des 30jährigen Krieges unter gebührender Berücksichtigung der kulturgeschichtlichen Stoffe geben und dabei auch der Forderung warmer und lebensvoller Darstellung sowie der Auffassung der Ereignisse im Zusammenhange ihrer Ursachen und Wirkungen gerecht werden. Demgemäß vermeidet es mit großer Sorgfalt eine bloße Aufzählung von Thatsachen, sondern giebt den Stoff in lebensvoller, fließender Darstellung, erleichtert aber das Lernen durch fetten und gesperrten Druck der wichtigsten Thatsachen, Namen und Zahlen sowie durch die am Rande aufgeführte Gliederung. Dabei wird das Wesentliche und Wertvolle der Geschichte eingehend geschildert, z. B. Karl der Große, Otto I., Friedrich Barbarossa u. s. w. als Personen, deren fortwirkender Einfluß noch lange zu verspüren ist, alles andere dagegen wird nebensächlich behandelt, oft nur des Zusammenhanges wegen erwähnt. Die Kulturgeschichte ist nicht im engsten Zusammenhange mit den hervorragenden Personen der Geschichte behandelt, sondern am Schlusse größerer Perioden in Form von zusammenfassenden kulturgeschichtlichen Bildern unter Hinweis auf frühere Perioden der Entwicklung eingeschoben worden. So finden sich z. B. zwei große Kulturbilder aus der Periode von 843—1273 und aus der Periode von 1273—1519, wobei über das deutsche Königtum, den hohen Adel und Ritterstand, über die Reichs- und Landstände, Umgestaltung im Kriegswesen, Städtewesen, wirtschaftliche, wissenschaftliche und künstlerische Thätigkeit des Volkes berichtet wird. Jedenfalls ist es besser, das kulturgeschichtliche Material im Anschluß an die einzelnen Persönlichkeiten zu geben und nach längeren Perioden unter gemeinsamen Gesichtspunkten zu kulturgeschichtlichen Längsschnitten zusammenzufassen. Ebenso wenig befriedigt die Eingliederung der bayerischen in die deutsche Geschichte. Zwar hat Verfasser versucht, die betreffende Thatsache da zu erwähnen, wo beide ineinandergreifen und dann am Ende eines längeren Zeitraumes teils wiederholend und zusammenfassend, teils ergänzend noch eine abgerundete Darstellung des betreffenden Abschnittes aus Bayerns

Entwicklung zu geben, aber der Schwerpunkt liegt doch zu sehr auf diesen abgerundeten Bildern, während die organische Verknüpfung mit der deutschen Geschichte zu lose und flüchtig ist. Die bayerische Geschichte wird in 4 Abschnitten behandelt: Bis 911, bis 1255, bis 1506, bis 1623. Auf S. 175 Zeile 4 von oben muß es § 64 nicht 65 heißen. Von den auf dem Titelblatte angekündigten 4 Karten weist das Buch nur 3 auf: Europa nach der Völkerwanderung um das Jahr 500, Deutschland zur Zeit der sächsischen und fränkischen Kaiser, Deutschland zur Zeit der Hohenstaufen; während von Abbildungen sich nur der Dom zu Speyer und das Münster zu Straßburg findet. Trotz kleiner Mängel darf das Buch zu den guten Büchern gerechnet werden.

6. Dr. **H. Winter**, Schuldir., Lehrbuch der Deutschen und Bayerischen Geschichte mit Einschluß der wichtigsten Thatsachen der außerdeutschen Geschichte u. der Kulturgeschichte für höhere Lehranstalten. Mit 12 Geschichtskarten u. 30 kunstgeschichtl. Abbild. 1. Bdchn.: Mittelalter und Neue Zeit bis zum Westfälischen Frieden. 3. Aufl. IX u. 216 S. München 1900, R. Oldenbourg. Geb. 2,40 M.

Das Buch will ein Lern- und Lesebuch sein, das durch die Gliederung des Inhalts und durch die Verschiedenheit der Druckgrößen die Uebersicht und zugleich die äußere Wertabschätzung des vorgetragenen Stoffes erleichtert, das aber auch unter Verzichtleistung auf vermeintliche Vollständigkeit einigermaßen in den Geist und den Zusammenhang der Begebenheiten einführt. Diese doppelte Zweckbestimmung ist in ganz vortrefflicher Weise erreicht worden, denn selten ist uns ein Lehr- und Lernbuch begegnet, das den Stoff in gleich übersichtlicher Weise bietet, sich auf der einen Seite fernhält von tabellarischer Kürze und auf der anderen von ermüdender Weitschweifigkeit. Dabei soll nicht verschwiegen werden, daß stellenweise die Darstellung wohl etwas ausführlicher und gründlicher hätte sein können. Was z. B. von Chlodwig auf S. 30 und von Mohammed auf S. 32 erzählt wird, ist doch zu dürftig, als daß es für höhere Lehranstalten ausreichend sein könnte. Dasselbe gilt auch von manchen anderen Abschnitten des Buches. Im allgemeinen ist aber Darstellung und Gruppierung eine recht ansprechende. Das gilt auch von den Abschnitten aus der deutschen Kulturgeschichte, die an den dazu geeigneten Stellen in den Gang der politischen Geschichte eingeflochten worden sind und alle Zweige des Kulturlebens, Verfassung und Religion, Kunst und Litteratur, Wissenschaft und Wirtschaftsleben gleichmäßig berücksichtigen. Dabei haben die allgemeinsten Kunstbegriffe eine erste Veranschaulichung erfahren durch Beifügung kunstgeschichtlicher Abbildungen, welche als typische Beispiele der verschiedenen Stilarten, z. B. des romanischen, gotischen, byzantinischen u. s. w. gelten können. Die geographische Orientierung ist erleichtert durch die Aufnahme von 7 eingefügten Geschichtskarten, die indessen einen der zahlreich vorhandenen guten Geschichtsatlanten nicht zu ersetzen vermögen. Die organische Eingliederung der bayerischen in die deutsche Geschichte ist recht gut gelungen. Diese Verknüpfung zeigt klar den Anteil, den das Bayernvolk und seine Fürsten an der Entwicklung Alldeutschlands genommen hat. Erst durch eine solche Verknüpfung erzeugt die Vaterlandsgeschichte Vaterlandsliebe. Zu einem zusammenhängenden Ganzen wird die an den verschiedensten Orten zerstreut auftretende bayerische Geschichte durch einen auf S. 213 und 214 gegebenen „Ueberblick der Bayerischen Geschichte bis 1648 in der Form von Rückverweisen", wobei nur die Gliederung aufgestellt und auf die den betreffenden Stoff enthaltende Seitenzahl

zurückverwiesen ist. Dankenswert ist auch der Anhang II über die Aussprache und Betonung der Fremdnamen. Die von Bonifatius bei Geismar in Hessen gefällte Eiche ist Donar, nicht Wodan gewidmet (S. 37). Das Buch, das in kurzer Zeit 3 Auflagen erlebt hat, verdient weitere warme Empfehlung.

7. Dr. **David Müller**, Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten u. zur Selbstbelehrung. 17., verb. Aufl., nach dem Tode des bisherigen Herausgebers Prof. Dr. Friedrich Junge besorgt von Gymnasialdir. Dr. Rudolf Lange. Mit 6 geschichtl. Karten u. 1 Dreikaiserbildnis. XXXX u. 512 S. Berlin 1900, F. Vahlen. Geb. 6 M.

Diese 17. Auflage des weitverbreiteten und beliebten Buches hat nach dem 1899 erfolgten Tode Friedr. Junges einen neuen Herausgeber erhalten, der, das Alte pietätvoll schonend und doch den Fortschritten der Wissenschaft Rechnung tragend, Anlage, Einteilung und Umfang des Stoffes völlig beibehalten und nur innerhalb der einzelnen Paragraphen geringfügige Aenderungen und teilweise Umarbeitungen vorgenommen, auch die Darstellung, wo dies ohne allzu gewaltsame Eingriffe möglich war, einfacher und natürlicher zu gestalten gesucht hat. Eine Vermehrung des Stoffes hat nicht stattgefunden. Das vortreffliche Buch bedarf keiner weiteren Empfehlung.

8. Dr. **M. Mertens**, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. In 3 Teilen. 1. Teil: Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Ausgange des Mittelalters. 3. u. 4., verb. Aufl. VIII u. 140 S. Freiburg i. Br. 1900, Herdersche Verlagsb. 1,40 M.

Die 1. Auflage dieser Hilfsbücher ist im 49. Jahresberichte (1896) S. 359, die 2. im 52. Berichte (1899) S. 297 angezeigt worden. Die Verbesserungen der 3. und 4. Auflage sind nicht wesentlicher Art.

9. Dr. **R. Hassencamp**, Prof., Zusammenfassende Geschichtswiederholungen für Prima. 52 S. Düren 1900, W. Solinus. 75 Pf.

Verfasser versteht unter zusammenfassender Geschichtswiederholung die Repetition eines größeren erledigten Abschnittes und zwar in einem anderen Zusammenhange als in dem, in welchem der Stoff ursprünglich betrachtet worden ist. Er empfiehlt daher, nicht abgerissene Einzelheiten zu sehr zu betonen, sondern einen inneren Zusammenhang zwischen den einzelnen Repetitionsfragen herzustellen, namentlich das Verständnis für die Entwicklung der Karte Europas zu vermitteln. Die vom Verfasser dargestellten 32 zusammenfassenden Wiederholungen sind kleine Längsschnitte durch die Geschichte, wie sie allerdings angestellt werden müssen, wenn das Material einigermaßen flüssig werden und der Gesichtskreis von den Einzelthatsachen zu den großen Zusammenhängen und Entwicklungen erweitert werden soll, wie sie aber am besten unter Leitung des Lehrers in der Klasse im Anschlusse an das zu Grunde gelegte Lehrbuch veranstaltet werden, ohne daß besondere gedruckte zusammenhängende Repetitionen sich in den Händen der Schüler befinden. Die hier vorliegenden Geschichtswiederholungen sind sehr einfach gehalten, geben nur die wichtigsten nackten Thatsachen ohne schmückendes Beiwerk, so daß man öfters etwas mehr gegeben wünschte, könnten aber zum Zwecke der raschen Einprägung etwas übersichtlicher gehalten sein. Was Verfasser unter zusammenhängenden Geschichtswiederholungen versteht, mögen einige von den 32 Ueberschriften zeigen: Königswahl in Germanien; Entwicklung der kurfürstlichen Würde. — Die Hunnen und

andere asiatische Eindringlinge in dem Donaugebiete. — Italische Reiche von dem Untergange des weströmischen Reiches bis auf die Ottonen. — Fehdewesen und Raubrittertum. — Kämpfe Deutschlands an der Westgrenze bis auf die Revolutionskriege. — Der Islam in seinen Beziehungen zu Europa. — Kampf der Krone gegen die herzoglichen Gewalten in Deutschland. — Die Hausmachtsbestrebungen deutscher Könige von Rudolf v. Habsburg bis auf Maximilian I. u. s. w.

10. Dr. **Fr. Zurbonsen**, Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. Ein Hilfsmittel für Unterricht u. Studium. 1. Teil: Das Altertum. 4. Aufl. 51 S. Berlin 1900, Nicolais Verl. 80 Pf. 3. Teil: Die Neuzeit. 4. Aufl. 60 S. 80 Pf.

Die Hefte sind nur für höhere Schulen bestimmt. Sie enthalten, wie schon der Titel sagt, einfache und zusammenfassende Wiederholungsfragen, wie sie jeder geschickte Lehrer gleichfalls zu stellen vermag und auch wirklich stellt, z. B. aus Teil 3 (ganz willkürlich herausgegriffen): Welche europäischen Völker nahmen am 30jährigen Kriege teil? Welche Gründe bewogen Gustav Adolf zum Einfalle in Deutschland? Welche Folgen hatte Gustav Adolfs Tod? Die deutsch-französischen Kriege des 17. Jahrhunderts? Die Türkenkriege des 17. Jahrhunderts. Die Türkenkriege des 18. Jahrhunderts. Die deutsch-französischen Kriege des 18. Jahrhunderts bis zur Revolution u. s. w. Die Hefte stellen allerdings auch höhere Anforderungen, indem sie tiefer auf Inhalt und Bedeutung der Geschichte eingehende Fragen stellen, z. B.: Welchen Charakter trug die englische Revolution? Welche Bedeutung hat die Regierung Ludwigs XIV.? Welche deutsche Bedeutung hat der Große Kurfürst von Brandenburg? Welche Bedeutung hat die Schlacht bei Fehrbellin? u. s. w. Es soll nicht geleugnet werden, daß die Schüler, für deren Hand die Hefte bestimmt sind, mancherlei daraus lernen können, wenn sie privatim einmal danach greifen; für Wiederholung und Einprägung des Stoffes aber genügt unseres Erachtens neben einem gediegenen zielbewußten Unterricht ein gutes Lehrbuch, wie es deren zahlreiche giebt. Die Gefahr mechanischen Auswendiglernens liegt bei derlei Heften zu nahe.

11. Dr. **Hermann Stöckel**, Prof., Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit vom ersten Auftreten der Germanen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten wie zur Selbstbelehrung. 2., verb. u. verm. Aufl. XII u. 546 S. München 1900, G. Franzscher Verl. 4,50 M., geb. 5 M.

Ein Buch, wie wir es allen höheren Lehranstalten als Grundlage für den Geschichtsunterricht wünschen: Umfangreich in seinem Stoff, die Kulturgeschichte nicht minder sorgfältig berücksichtigend wie die politische Geschichte; sorgfältig in seiner Gliederung, wodurch der Gebrauch in der Schule wesentlich erleichtert wird; einfach in seiner Darstellung, so daß es Allgemeinverständlichkeit mit Korrektheit in Form und Ausdruck verbindet und als ein echtes geschichtliches Volkslesebuch erscheint, das jeder Leser auch ohne Lehrer und ohne jedes andere Hilfsmittel verstehen kann. Dabei ist doch der Zusammenhang des ganzen geschichtlichen Verlaufs in Ursache und Wirkung sorgfältig gewahrt, so daß das Wesentliche der geschichtlichen Entwicklung klar hervortritt. Die geschichtliche Anschaulichkeit ist erhöht durch zahlreiche Anmerkungen, die den Geschichtstext durch Erläuterungen erklären, durch Zusätze bereichern, durch Quellensätze und Quellenstücke beleben, durch angezogene Vergleiche durchsichtiger und fruchtbarer gestalten sollen. Je näher der

Gegenwart, desto häufiger und umfangreicher treten diese Anmerkungen auf, desto öfter kommen die handelnden Personen selbst zu Worte, desto eindringlicher sprechen und urteilen die Thatsachen selbst. Von der Aufstellung einer besonderen Tabelle ist mit Recht abgesehen worden. Möge das vortreffliche Buch in Schule und Haus recht fleißige Benutzung finden.

12. Dr. **Karl Ruthardts** Chronik der Weltgeschichte. Zusammenstellung des Wissenswürdigsten aus Sage u. Geschichte von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands u. Oesterreichs. 2. Aufl. Neu bearb. von Dr. E. Hesselmeyer. Stuttgart 1900, Levy & Müller.
   1. Bd.: Altertum u. Mittelalter bis zum Interregnum. S. 1—392. 4,50 M.
   2. Bd.: Neuere u. Neueste Zeit. S. 393—766. 4,50 M.

Die in 1. Auflage einbändige, jetzt zweibändige „Chronik der Weltgeschichte" will in maßvoller Beschränkung des umfangreichen Geschichtsstoffes die richtige Mitte treffen zwischen der behaglichen Breite, wie sie in Lesebüchern für das ganz jugendliche Alter wohl am Platze ist, und zwischen der trockenen und farblosen Manier vieler Leitfäden. Die Darstellung hebt überall das Charakteristische an den Personen und Thatsachen hervor, zeigt die Beweggründe, Ursachen und Wirkungen der Handlungen auf, giebt den Stoff durch Anwendung verschiedenen Druckes in vortrefflicher übersichtlicher Gruppierung, holt, der größeren oder geringeren Wichtigkeit des betr. Stoffes entsprechend, bald etwas weiter aus, bald faßt sie knapp zusammen, giebt in Form von zahlreichen Fußnoten Sagen, Detailschilderungen, einzelne Charakterzüge und ganze Charakteristiken, Anekdoten und geflügelte Worte und belebt dadurch in angemessenster Weise den Stoff dergestalt, daß das Buch nicht nur für die oberen Klassen höherer Lehranstalten ein sicherer Wegweiser zur Vorbereitung auf Prüfungen, sondern auch ein rasch, sicher und dabei angenehm orientierendes Repertorium der Geschichte, das bis zum Jahre 1899 führt und sich im letzten Vierteljahrhundert über die Geschichte fast aller europäischen Staaten verbreitet, für jeden gebildeten Laien sein kann. Die Erreichung dieses Zweckes wird noch erleichtert durch ein ca. 50 dreigespaltene Seiten umfassendes ausführliches Namen- und Sachregister sowie durch einen kurzen Ueberblick über die wichtigsten Vertreter der deutschen Litteratur, Kunst und Wissenschaft im 19. Jahrhundert und über die Entwicklung der Mathematik, Astronomie, Physik und Chemie seit dem Beginne der Neuzeit, welche Ueberblicke keine Ansprüche auf Vollständigkeit erheben. Das Buch, das durchaus zuverlässig ist und auch die Kulturgeschichte eingehend berücksichtigt, erscheint ganz vortrefflich geeignet, obigen Zweck zu erfüllen.

III. Lehrbücher für höhere Mädchenschulen.

1. Dr. **Fr. Krosta**, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte an höheren und mittleren Mädchenschulen. Neu bearb. von Rektor H. Waterstraat. Heidelberg 1900, G. Weiß.
   I. Teil: Bilder aus der deutschen Geschichte. (Der Neubearbeitung 2. Aufl.) Mit 4 Bildertafeln. 90 S. Geb. 1 M.
   II. Teil: Mythologie und Geschichte des Altertums. Mit 3 histor. Karten u. 4 Bildertafeln. 86 S. Geb. 1,20 M.
   III. Teil: Mittelalter und Neuzeit. Mit 3 histor. Karten u. 4 Bildertafeln. 204 S. Geb. 2,20 M.

Die infolge der preußischen Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 notwendig gewordene völlige Neube-

arbeitung der schon sehr alten Hilfsbücher ist im 49. Jahresberichte (1896) S. 355 besprochen worden. Da der neue Herausgeber sich einer großen Zurückhaltung befleißigen zu müssen glaubte und neben einer größeren Gliederung des Stoffes nur Aenderungen redaktioneller Natur vorgenommen hat, so gelten auch für diese neue Ausgabe die Ausstellungen, die in jener Besprechung gemacht worden sind und die in dem Satze zusammengefaßt sind: „Ein Buch, das den neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts Rechnung trüge, liegt also in dieser Neubearbeitung nicht vor."

2. Dr. **Friedrich Junge**, Prof., Leitfaden für den Geschichtsunterricht in höheren Bürger- u. Mädchenschulen, bearb. mit Benutzung von David Müllers Leitfaden zur deutschen Geschichte. Mit 9 geschichtl. Karten u. 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. 3., verb. Aufl., besorgt von Dr. Rudolf Lange. XVI u. 233 S. Berlin 1900, F. Vahlen. Geb. 3 M.

Die 1. Auflage ist im 42. Jahresberichte (1889) S. 398, die 2. im 44. Berichte (1891) S. 428 angezeigt worden. Da die vom neuen Herausgeber vorgenommenen Aenderungen meist nur stilistischer Art sind, so ist das Buch nicht nur äußerlich, sondern in allem Wesentlichen dasselbe geblieben, und erübrigt sich daher eine eingehendere Besprechung.

IV. Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen.

1. **Albert Richter**, Geschichtsbilder. Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. 4. Aufl. 116 S. Leipzig 1900, Fr. Brandstetter. 80 Pf., kart. 1 M.

In dem Büchlein „ist der Versuch gemacht worden, ausgewählte Quellen auch der unteren Stufe des Geschichtsunterrichts zugänglich zu machen und der Kulturgeschichte auch da schon das gebührende Maß von Berücksichtigung zu teil werden zu lassen". Dieser Versuch ist vollständig gelungen, und die Auswahl und Darstellung des Stoffes hat soviel Beifall gefunden, daß bereits eine 4. Auflage, die sich als unveränderter Abdruck der früheren erweist, nötig geworden ist. Wir wünschen dem prächtigen Büchlein auch fernerhin guten Erfolg.

2. **J. Wewer**, Rekt., Vaterländische Geschichte. Für Volks- u. Mittelschulen bearb. 127 S. Wiesbaden 1900, E. Behrend. 50 Pf.

Das Heftchen bietet den gebräuchlichen Geschichtsstoff in sehr knapper Form, die allerdings die Erzählform festhält. Neben der politischen Geschichte ist der Kulturgeschichte ein genügender Raum gewährt. Der Stoff ist gut gegliedert und durch verschiedenen Druck übersichtlicher gestaltet. Es sind in der deutschen Geschichte nur die Höhepunkte berücksichtigt, in der brandenburgisch-preußischen dagegen alle Hohenzollern wenigstens dem Namen nach aufgeführt, auch wenn Verfasser nichts von ihnen zu berichten für gut hielt; wie z. B. von Johann Georg und Joachim Friedrich auf S. 57. Da das Heftchen in erster Linie für die konfessionell gemischten Schulen Nassaus bestimmt ist, so berücksichtigt es nicht nur in einigen wenigen kurzen Notizen die Geschichte der nassauischen Heimat, sondern giebt auch die Reformationsgeschichte so völlig farblos und dürftig, daß von einem Charakterbilde Luthers nicht gut mehr die Rede sein kann. Obgleich Verfasser den Geschichtslehrplan der Wiesbadener Schulen als Grundlage der Darstellung gewählt hat, so dürfte der Stoff für Mittelschulen doch viel zu mager bemessen sein. Nicht-

preußische Schulmänner werden schwerlich den Satz auf S. 115 zu unterschreiben geneigt sein: „Das preußische Schulwesen stieg (unter Wilhelm I.) zu solcher Höhe und Blüte, daß kein Land der Welt so gute Schulen aufzuweisen hat.“

3. **L. Kahnmeyer** u. **H. Schulze**, Geschichte für gehobene Knabenschulen. Bielefeld 1900, Velhagen & Klasing.
I. Teil (Vorstufe): Mit 56 Abbild. im Text. 120 S. 1,20 M.
II. Teil (Alte Geschichte): Mit 57 Abbild. im Text. 96 S. 90 Pf.
III. Teil (Deutsche Geschichte mit Ausblick auf die Nachbarstaaten): Mit 85 Abbild. im Text. 266 S. 2 M.

Diese für gehobene Knabenschulen bestimmte Geschichte der bekannten Verfasser stimmt mit der im 52. Jahresberichte (1899) S. 300 angezeigten „Geschichte für höhere Mädchenschulen“ von denselben Verfassern nach Anlage, Umfang, Inhalt, Gliederung, Darstellung, Illustrationen ꝛc. so vollständig überein, daß diese Sonderausgabe durchaus überflüssig erscheint; denn die paar kurzen Abschnitte über hervorragende Frauen der Geschichte, welche die Ausgabe für Mädchenschulen voraus hat, können von den Knaben ebenso gut gelesen ev. überschlagen werden. Es sei daher kurz auf obige Besprechung verwiesen.

4. **Max Hübner**, Sem.-Dir., Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Ausg. A. 35. Aufl. 48 S. Breslau 1900, F. Goerlich. 25 Pf.
Derselbe. Der erste Geschichtsunterricht. Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der Geschichte. Ausg. B in fortschreitender (progressiver) Darstellung. 4. Aufl. 72 S. Ebendas. 30 Pf.

Ausgabe A bringt den Stoff in regressiver Anordnung, mit Kaiser Wilhelm II. beginnend und bis zum Großen Kurfürsten fortschreitend. Die einzelnen Lebensbilder beginnen natürlich mit der Jugend und enden mit dem Tode der Regenten, so daß z. B. die Darstellung vom Jahre 1840, dem Todesjahre Friedrich Wilhelms III., auf das Jahr 1786, den Beginn der Regierung Friedrich Wilhelms II., springt. Wir haben schon oft genug diese dem innersten Wesen der Geschichte Hohn sprechende Anordnung des Geschichtsstoffes gegeißelt, haben auch schon oft genug die Ungereimtheiten hervorgehoben, die dadurch dem kindlichen Geiste zugemutet werden, als daß wir heute abermals näher darauf eingehen sollten. Am unangenehmsten berührt es jedoch, wenn derselbe Autor in demselben Hefte regressive und progressive Anordnung vereinigt, wie es hier geschehen ist; denn ein wenige Seiten umfassender Anhang giebt in progressiver Darstellung die Geschichte der Mark und des Kurfürstentums Brandenburg bis zum Jahre 1640.

Ausgabe B bringt in einem Vorkursus die Lebensbilder Wilhelms II., Friedrichs III. und Wilhelms I. in regressiver Folge, sodann in einem Hauptkursus Bilder aus der deutschen Geschichte bis 1648 und Bilder aus der preußischen Geschichte von der Gründung der Nordmark 927 bis zur Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreiches. Die Darstellung ist sehr einfach und übersichtlich gehalten. Die überaus dürftige Behandlung der Reformationsgeschichte in beiden Heften gestattet eine Verwendung derselben nur in katholischen Schulen.

5. **G. Trautmann**, Bilder aus der deutschen Geschichte in schulgemäßer Form. 72 S. Dessau, Anhalt. Verlagsanst. 35 Pf.

Das wohl für die einfachsten Schulverhältnisse bestimmte Heftchen bringt untereinander nur lose oder gar nicht zusammenhängende

Geschichtsbilder von den alten Deutschen bis zum 30jährigen Kriege, wobei nicht nur die Personen-, sondern auch die Kulturgeschichte einigermaßen zu ihrem Rechte kommt. Die schulgemäße Form besteht in der knappen, außerordentlich einfachen Darstellung, die infolge ihrer Kürze nicht immer sachliche Unklarheiten und Ungenauigkeiten vermeidet trotz der zahlreichen Klammern, deren häufige, vielfach gänzlich unbegründete Verwendung bei der Lektüre nur störend wirkt. Ebenso störend wirkt die Vorwegnahme späterer historischer Ereignisse, z. B. die Erzählung von der goldenen Bulle 1356 bei Otto I. auf S. 29, ebenso der Bericht über den Untergang des deutschen Kaiserreichs 1806 bei Otto I. auf S. 31. Diese Angaben hätten in Fußnoten, von denen der Verfasser ja reichlich Gebrauch gemacht hat, untergebracht werden können. Obgleich die Stoffauswahl eine sehr beschränkte ist, hat Verfasser doch geglaubt, in der Regententafel sämtliche deutschen Kaiser von Karl d. Gr. bis auf Wilhelm II. anführen zu müssen, während der geschichtliche Text mit 1648 schließt. Warum eine solche fürstliche Freigiebigkeit, durch welche dem Gedächtnisse der Schüler nur unnützer Ballast aufgebürdet wird?

Die überaus dürftige Darstellung der Geschichte der Reformation und des 30jährigen Krieges läßt auf einen katholischen Verfasser schließen. Mancherlei orthographische Fehler dürften bei einer Neuauflage auszumerzen sein. Ob das Werkchen nötig war, läßt sich billig bezweifeln.

6. **W. Rübenkamp**, Vaterländische Geschichte für die Volksschule. Im Auftrage u. unter Mitwirkung einer Kommission von Krefelder Lehrern bearb. Hannover 1901, C. Meyer.
1. Heft: Für die Mittelstufe. Mit 10 Abbild. 32 S. 25 Pf.
2. Heft: Für die Oberstufe. Mit 23 Abbild. 92 S. Kart. 50 Pf.

Das Heft für die Mittelstufe giebt nach der in Preußen jetzt unvermeidlichen Anordnung zuerst Bilder aus dem Leben Kaiser Wilhelms II., Friedrichs III., Wilhelms I. und deren Gemahlinnen, um daran in chronologischer Folge Bilder aus dem Leben Friedrichs I. bis Friedrich Wilhelms IV. zu reihen. Es soll dadurch die ununterbrochene Reihe der preußischen Könige bereits der Mittelstufe eingeprägt werden, obgleich von Friedrich I. nur die Krönung, von Friedrich Wilhelm II. und Friedrich Wilhelm IV. nur einige nichtssagende Anekdoten erzählt werden. Der Erzählton ist zwar gesucht einfach, erhebt sich aber da, wo es sich um wirkliche Geschichte und nicht um Anekdoten handelt, kaum über die trockene Aufzählung, der die geschichtliche Anschauung mangelt. Auf Seite 14 ist Friedrich III. als Vater Wilhelms I. bezeichnet. — Das Heft für die Oberstufe giebt in chronologischer Folge zunächst Bilder aus der deutschen Geschichte von den alten Deutschen bis zum 30jährigen Kriege und sodann preußische Geschichtsbilder bis auf Wilhelm II. Wir haben auch in diesem Hefte keinen einzigen charakteristischen Zug gefunden, der die Herausgabe desselben rechtfertigen würde. Da die ganze Reformationsgeschichte nur bei Joachim I. (S. 32) mit den Worten erwähnt wird: „Das wichtigste Ereignis während seiner Regierung war der Beginn der Reformation 1517, welche auch in Brandenburg viele Anhänger fand“, so darf man wohl daraus schließen, daß die beiden Hefte ausschließlich für katholische Schulen bestimmt sind, da selbst in Simultanschulen die Reformationsgeschichte eingehendere Behandlung erfahren dürfte. Die Geschichtslitteratur für die Volksschule hat durch die beiden Heften weder nach der stofflichen noch nach der methodischen Seite eine Bereicherung erfahren.

7. **Hermann Stoll**, Das 19. Jahrhundert. Geschichtliches Lesebuch, zusammengestellt aus größeren Werken u. Aufsätzen geschichtl. Inhalts. 2., verb. Aufl. VI u. 186 S. Hamburg 1900, C. Boysen. 1,20 M.

Das Buch bietet in Form zusammenhängender Aufsätze eine für die Hand der Schüler bestimmte Geschichte des 19. Jahrhunderts, bei der Form und Darstellung der Ereignisse wohl als Hauptsache, deren Einprägung aber als sehr untergeordnete Nebensache angesehen worden ist. Der Stoff ist gut gegliedert, einfach und schlicht mit der nötigen Breite erzählt, vermeidet allzuviel, das Gedächtnis nur belastende Detail und beschränkt sich auf die Höhepunkte in der Geschichte des nun zu Ende gegangenen Jahrhunderts, indem es mit dem Untergange des alten Reiches beginnt, die Fremdherrschaft und deren Sturz, den Wiener Kongreß, das Jahr 1848 und die Errichtung des deutschen Kaiserreiches in den Kreis seiner Darstellung zieht und auch Verfassungsleben, wirtschaftliche Entwickelung und Wissenschaft im neuen Reiche ausführlich bedenkt. Da die Ausstattung gut, der Preis sehr mäßig ist, so kann das Buch den Schülern der Oberklassen unserer Volksschulen ebenso wie denen der Mittelklassen höherer Schulen warm empfohlen werden, da es im Gegensatz zu den dünnleibigen Leitfäden wirkliche geschichtliche Anschauungen vermittelt.

8. Dr. **Rudolf Luginbühl**, Weltgeschichte für Sekundar-, Bezirks- und Realschulen in methodischer Anordnung. 2., völlig umgearb. Aufl. Mit 25 Illustr. u. 6 Karten. 220 S. Basel 1899, R. Reich. Geb. 2,40 M.

Die erste Auflage dieser für die Hand der Schüler bestimmten Weltgeschichte ist im 48. Jahresbericht (1895) Seite 172 eingehend und mit großer Anerkennung besprochen worden. In der zweiten Auflage erscheint das Buch unter möglichster Beibehaltung seiner methodischen Anlage und unter völliger Umarbeitung einzelner Abschnitte wesentlich gekürzt und vereinfacht, so daß sich sein Umfang von 359 auf 220 Seiten, sein Preis von 3.70 Mk. auf 2.40 Mk. verringert hat. Die deutsche Geschichte des Mittelalters ist etwas zu spärlich, die außerdeutsche der neueren und neuesten Zeit wohl etwas zu ausführlich dargestellt. Obgleich der Hauptsache nach Personengeschichte, hat doch auch die Kulturgeschichte einigermaßen Berücksichtigung erfahren, obgleich da noch viel mehr des Guten geschehen könnte. Bei der sorgsamen Gliederung und knappen Darstellung des Textes, dem übersichtlichen Kartenmaterial und den nicht undeutlichen Illustrationen dürfte das Buch auch in seinem neuen Gewande gute Dienste leisten. Im übrigen sei auf die Anzeige der ersten Auflage verwiesen.

9. **Albert Richter**, Götter und Helden. Griechische u. deutsche Sagen. Als Vorstufe des Geschichtsunterrichts bearb. 2. Bdch. 4. Aufl. 94 S. Leipzig 1900, Fr. Brandstetter. 1 M., geb. 1,35 M.

Das vorliegende zweite Bändchen der unter dem Gesamttitel „Götter und Helden" erschienenen griechischen und deutschen Sagen erzählt in schlichter Weise mit einfachstem Satzbau die bekanntesten deutschen Göttersagen vom Ursprunge der Götter und aller Dinge, von den Kleinoden der Götter, von Thors Abenteuern, von Balder, Loki und dem Ende der Götter. Außerdem enthält es die Sage von Wieland dem Schmied und Sigurd und den Nibelungen. Als Vorstufe für den deutschen Geschichtsunterricht nicht nur, sondern auch als Einführung in die religiöse Vorstellungswelt unserer Altvorderen sind solche Sagen stets von bleibendem Werte und darum warm zu empfehlen.

V. Spezielle Landesgeschichte.

1. Dr. **F. v. Krones**, Prof., Oesterreichische Geschichte von 1526 bis zur Gegenwart. 211 S. (Sammlung Göschen Nr. 105.) Leipzig 1900, G. J. Göschen. 80 Pf.

Dieses zweite Bändchen der österreichischen Geschichte (das erste ist im 52. Jahresberichte [1899] Seite 308 angezeigt) stellt in fünf Hauptabschnitten den Gang des gesamtstaatlichen Geschichtslebens Oesterreichs von 1526 bis zur Gegenwart dar, ist bei dem zur Verfügung stehenden Raume natürlich sehr knapp gehalten, so daß Zahlen und Namen in überreicher Fülle vorhanden sind, berücksichtigt aber neben der stark hervortretenden äußeren Politik der Habsburger doch gelegentlich auch die inneren Zustände und Vorgänge, soweit das innerhalb der engen Grenzen einer solchen Darstellung möglich ist. Wert wird das Büchlein, dessen billiger Preis von 80 Pf. für den gebundenen Band die Anschaffung jedem ermöglicht, freilich nur haben für den Geschichtskenner und für den, der zum Zwecke der Wiederholung und Einprägung einer recht knapp gehaltenen, dabei erschöpfenden Uebersicht bedarf.

2. D. **Bernhard Rogge**, Hofpred., Das Buch von den preußischen Königen. 3., verm. Aufl. Mit 9 Brustbildern auf Kupferdruckpapier in Holzstich. VIII u. 624 S. Hannover 1900, C. Meyer. 8 M.

Die zweite Auflage ist im 48. Jahresbericht (1895) Seite 188 angezeigt worden. Die vorliegende dritte Auflage unterscheidet sich von der vorhergehenden nur durch die Fortführung des Lebensbildes des regierenden Kaisers bis auf die Gegenwart und damit bis an die Schwelle des neuen Jahrhunderts, so daß in dem Buche 200 Jahre preußischen Königtums vorliegen. Verfasser giebt selbst zu, daß bei der umfassenden Thätigkeit des Kaisers nur die wichtigsten Ereignisse der letzten fünf Jahre hervorgehoben werden konnten.

3. **C. Rheinländer**, Zweihundert Jahre preußisches Königtum. Festschr. zum 18. Januar 1901. 28 S. Düsseldorf 1900, L. Schwann. 20 Pf.

Das sehr magere, in kleinem Format erschienene Heftchen, das auch noch acht zum Teil recht umfangreiche Gedichte und vier ganzseitige Porträts enthält, hätte mit seinem dürftigen Inhalt an dem für Preußens Geschichte denkwürdigen Tage recht gut fehlen können, ohne daß eine Lücke fühlbar geworden wäre.

4. **Friedrich Polack**, Schulr., Zweihundert Jahre preußisches Königtum. Volks- u. Jugendschrift zur zweihundertjährigen Jubelfeier des preußischen Königtums. Mit einem Vorworte vom Königl. Staatsminister D. Dr. Bosse. Herausg. von der rheinischen Pestalozzi-Stiftung. Mit zahlr. Bildern von A. v. Menzel, R. Knötel, H. Lüders, J. v. Kulas u. a. V u. 216 S. Berlin 1900, A. Scherl. 40 Pf.

Das im Verhältnis zu seinem Umfange außerordentlich billige Buch des verdienten Schulmannes stellt sich nach Inhalt und Form als eine für die weitesten Kreise geeignete Volks- und Jugendschrift dar, die schlicht und einfach, knapp und klar das Wissenswerteste von dem Leben der neun Hohenzollernkönige und von ihren Werken erzählt. Nur der erste Abschnitt jedes Lebensbildes: „Was erinnert uns z. B. an Friedrich den Großen" hätte wegbleiben können, da sein Inhalt in den folgenden Abschnitten wiederkehrt und da durch seine Stellung an der Spitze zu sehr der lehrhafte Zweck hervortritt. Die Bilder lassen freilich sehr viel zu

wünschen übrig. Sonst aber verdient das Buch namentlich als Jubelfestschrift Empfehlung.

5. **Adolf Streckfuß**, 500 Jahre Berliner Geschichte. Vom Fischerdorf zur Weltstadt. Geschichte u. Sage. In gekürzter Darstellung u. bis in die neueste Zeit fortgeführt von Dr. Leo Fernbach. VIII u. 807 S. Berlin 1900, A. Goldschmidt. Geb. 12 M.

Eine von liebevoller Hand geführte Feder hat hier aus der Geschichte und Sage der deutschen Reichshauptstadt in klarer und anschaulicher Schilderung diejenigen Züge herausgegriffen und zu einem fesselnden Bilde vereinigt, die auf allgemeines Verständnis rechnen können und nicht nur den Berliner, sondern auch jeden Reichsdeutschen interessieren; denn es liegt in der Natur der Sache, daß mit der Geschichte der Reichshauptstadt auch die Geschichte der Hohenzollern als derjenigen, denen Berlin in erster Linie seinen Aufschwung vom Fischerdorfe zur Weltstadt verdankt, innig verflochten ist, so daß der Inhalt des Buches weit mehr giebt, als sein Titel verspricht. In gleichmäßig ausführlicher Darstellung die Geschichte Berlins vom 14. Jahrhundert bis zur Gegenwart erzählend, ist doch die Geschichte der preußischen Verfassungskämpfe 1848 und in den folgenden Jahren mit mehr als 100 Druckseiten ganz besonders umfangreich bedacht, da der Verfasser in der Berliner Bewegung des Jahres 1848 eine führende Stellung eingenommen und auch der neue Bearbeiter mit sorgfältig schonender Hand die Eigenart der Streckfußschen Darstellung gewahrt hat, die, einfach in Satzbau und Ausdruck gehalten, auch allgemein verständlich ist. Der Text wird öfters unterbrochen durch etwa 75 meist recht hübsche Illustrationen, von denen nur zu bedauern bleibt, daß ihre Zahl nicht noch weit größer ist, soweit wenigstens Porträts und Bauwerke in Betracht kommen, und daß sie vielfach nicht an der Stelle stehen, da im Texte von ihnen die Rede ist. Sonst kann das in gediegener Ausstattung und recht preiswert vorliegende Buch jedem, der sich für die Geschichte Berlins interessiert, und welcher Reichsdeutsche thäte das nicht, warm empfohlen werden.

6. **Karl Mensing**, Bilder aus der sächsischen Geschichte, der reiferen Jugend dargeboten. I. 108 S. Dresden, Verbandsbuchh. E. Zacharias. 60 Pf.

Das anspruchslose Büchlein macht den beachtenswerten Versuch, die wichtigsten Partien der sächsischen Geschichte in abgerundeten Einzelbildern in beständigem Zusammenhange mit der allgemeinen deutschen Geschichte darzubieten, wobei nicht der trockene Ton so vieler Geschichtsleitfäden festgehalten, sondern die breitere, mit zahlreichem belebenden Detail versehene Darstellung gewählt worden ist, Zahlen und Namen möglichst beschränkt sind und dadurch eine angenehme lesbare Form erzielt wird. Geboten werden zehn Bilder, die von den Sorbenkämpfen unter Karl dem Großen und seinen Nachfolgern bis zum sächsischen Prinzenraube im Jahre 1455 reichen. Es ist also kein Schulbuch, sondern es ist für die häusliche Lektüre bestimmt, wozu es ganz vortrefflich geeignet ist. Ein weiteres Bändchen soll jedenfalls Bilder aus der neueren Zeit bringen. Das Büchlein verdient Beachtung und guten Erfolg.

7. Dr. **Hermann Lorenz**, Die Geschichte Anhalts in Wort und Bild. In 2. Aufl. bearb. von A. Günther. 84 S. Cöthen 1900, O. Schulze. Kart. 80 Pf.

Das mit 37, zum Teil recht ansprechenden Abbildungen und den Porträts des Anhaltischen Herzogspaares geschmückte Büchlein hat uns in seiner ersten Auflage nicht vorgelegen: wir wissen daher nicht, wie

weit die bessernde Hand des neuen Bearbeiters in die ursprüngliche Anlage eingegriffen hat, wir können nur sagen, daß wir ein die Bedürfnisse der Schule wie des Hauses gleich sehr befriedigendes vortreffliches Werkchen kennen gelernt haben, das treu die Eigenart der anhaltischen Landesteile in ihrem geschichtlichen Werden charakterisiert und über dem Nahen und Kleineren doch auch die Zusammenhänge mit der großen deutschen Geschichte nicht übersieht. Ganz besonders angenehm berührt bei der Lektüre das beschauliche Eingehen auch auf kleinere Züge des geschichtlichen Lebens, wodurch die Darstellung erst wahrhaft anziehend und gemütbildend wird. Möchte in den Schulen Anhalts der hier mit pädagogischem Verständnis gebotene Stoff in rechter Weise der allgemeinen deutschen Geschichte eingegliedert werden, damit über dem allgemeinen Wahl- und Richtspruche der deutschen Geschichte: „Deutschland über alles" doch auch das Wort des anhaltischen Dichters Wilhelm Müller zu seinem Rechte kommt:

**„Es ist das kleinste Vaterland der größten Liebe nicht zu klein;
Je enger es dich rings umschließt, je näher wird's dem Herzen sein."**

8. Heimatgeschichtliche Ergänzungshefte zur „deutschen Geschichte" von H. Weigand u. A. Tecklenburg. Hannover 1900, C. Meyer.
Heinrich Heine, Geschichte von Nordhausen und dem Kreise „Grafschaft Hohenstein". 69 S. 45 Pf.
Karl Backes, Geschichte von Alzey und Umgegend. 46 S. 30 Pf.
R. Pelz, Geschichte des Kreises Pyritz. 48 S. 25 Pf.
Friedrich Jöst, Geschichte von Offenbach a. M. u. Umgegend. 59 S. 40 Pf.

Die heimat- und stammesgeschichtlichen Ergänzungshefte zur „Deutschen Geschichte" von H. Weigand und A. Tecklenburg, durch welche zur deutschen Geschichte charakteristische Züge aus der Geschichte der engeren und engsten Heimat gefügt werden und diese dadurch erst die rechte Veranschaulichung, Belebung und Vertiefung erfährt, sind vom Pädagog. Jahresbericht wiederholt angezeigt, in ihrer Tendenz rückhaltlos, in ihrer Ausführung aber nur zum Teil anerkennend besprochen worden. Da alle diese Hefte, sehr zu ihrem Schaden, ganz dasselbe Gesicht tragen — nämlich das der „Deutschen Geschichte" von Weigand und Tecklenburg — und der charakteristischen Eigenart so völlig entbehren, daß sie selbst dem Vorworte nach vielfach wörtlich übereinstimmen, so teilen sie alle die von uns schon so oft hervorgehobenen Vorzüge und Nachteile der „Deutschen Geschichte", und es genügt daher an dieser Stelle, auf die früheren Besprechungen zu verweisen. Betont soll jedoch noch einmal werden, daß durch derartige Ergänzungshefte dem Geschichtsunterrichte ein außerordentlich wertvoller Dienst erwiesen wird.

9. **J. W. Holczabek u. Adalbert Winter**, Sagen und Geschichten der Stadt Wien. Nach den besten Quellen bearb. 1. Bdchn.: 3., durchgesehene Aufl. m. Abbild. 112 S. 2. Bdchn.: 91 S. In 1 Bd. geb. 3,60 M. Wien 1901, C. Gräser & Co.

Erzählt schlicht und einfach Sagen aus der grauen Vorzeit Wiens und Geschichten aus den späteren Jahrhunderten, besonders auch aus der Zeit der Türkennot, die es verdienen, allgemeiner bekannt zu werden. Im Anfange ist eine ganz kurze Geschichte Wiens und seiner ehemaligen Vororte gegeben.

10. Dr. **Julius Hartmann**, Schwabenspiegel aus alter und neuer Zeit. 111 S. Stuttgart 1901, D. Gundert. Kart. 1 M.

Das Büchlein will auf Grund von etwa 100 aus der Zeit vom Mittel-

alter bis zur Gegenwart stammenden Zeugnissen fremder Beobachter zeigen, wie weit und unter welchen Wandlungen im Laufe der Zeiten sich ein besonderer Charakter der Bevölkerung des schwäbischen Haupt- und Kernlandes Württemberg herausgebildet hat. Zu diesem Zwecke verbreiten sich die Zeugnisse zunächst über den Namen Schwaben, über Sagenhaftes, über die Schwaben in der mittelalterlichen Dichtung, über die Schwaben im Sprichwort und über die Schwaben in der Spottlust der Nachbarvölker, berichten sodann aus den Zeiten der Kämpfe mit der Fürstengewalt und zwar aus der Zeit Herzog Eberhard Ludwigs und Karls und aus den Tagen des Herzogs und Königs Friedrich, um zuletzt noch die verschiedensten Zeugnisse über Politisches und Allerlei anzuführen. Verfasser hofft, das Büchlein werde den einheimischen Lesern ein Spiegel sein, darin sie sich selber mit ihren feineren und gröberen Zügen erkennen und solche Selbsterkenntnis sich zur Selbsterziehung gedeihen lassen mögen.

VI. Biographien.

1. **Johannes Kreutzer**, Otto von Bismarck. Sein Leben u. sein Werk. 2 Bde. m. 2 Bildnissen von J. V. Cissarz. 427 u. 382 S. Leipzig 1900, R. Voigtländer. 6,50 M., geb. 8 M.

Im Format und in der Ausstattung der mit Recht so rasch beliebt gewordenen „Bibliographischen Volksbücher" erscheint als Nr. 82—107 diese erste größere, die gesamte bisher erschienene umfangreiche Bismarcklitteratur zusammenfassende und kritisch verarbeitende Biographie Bismarcks, des „treuen deutschen Dieners Kaiser Wilhelms I.", der, obgleich seit Jahren im Grabe ruhend, doch noch immer das deutsche Volk in seinen Gedanken und Entschlüssen beeinflußt. Für die Hunderttausende der Verehrer Bismarcks hat der Verfasser in klarer, gewandter, dabei anziehender Darstellung und ruhiger, besonnener, sorgsam abwägender Beurteilung ein Bild seines Lebens und Werkes gezeichnet, das fürs Leben vorhalten, ein Bismarckdenkmal im Hause sein kann, das man überall aufschlagen, überall genießen kann infolge übersichtlicher Verbindung und Gruppierung des fleißig zusammengestellten und sorgsam gesichteten Materials. Der gewaltige Stoff, in sechs Bücher gruppiert, gliedert sich wie folgt: Kindheit und Jugend 1815—1847; Im Kampfe gegen die Revolution 1847—1851; Als Gesandter in Frankfurt, Petersburg und Paris 1851—1862; Bismarck als preußischer Minister bis zum Frieden mit Dänemark 1862—1864; Bismarck im Kampfe gegen Oesterreich 1864—1866; als Begründer und Kanzler des Norddeutschen Bundes; die Vollendung der auswärtigen Politik im Kriege mit Frankreich und bis zum Abschluß des Dreibundes; Bismarcks innere Politik, nämlich der Ausbau des Reiches, der Kulturkampf, das Zerwürfnis mit den Konservativen und die Wirtschafts- und Sozialreform; die letzten Jahre im Amte und der Altreichskanzler. Seit der Uebernahme der preußischen Ministerpräsidentschaft durch Bismarck ist dessen Leben so innig mit der Zeitgeschichte Deutschlands nicht nur, sondern man kann sagen, Europas verflochten, daß die Darstellung dieses Lebensabschnittes geradezu als eine Geschichte unserer Zeit bezeichnet werden kann. Das vortreffliche preiswerte Buch sei allseitiger Aufmerksamkeit wärmstens empfohlen.

2. Fürst Bismarcks Briefe an seine Braut und Gattin. Herausg. vom Fürsten Herbert Bismarck. Mit 1 Titelbild nach Franz v. Lenbach u. 10 weiteren Porträt-Beilagen. XII u. 598 S. Stuttgart 1900, J. G. Cotta Nachf. 6 M.

Trotzdem schon verschiedene Sammlungen von Briefen des verewigten Fürsten an seine Gemahlin, wenn auch nur bruchstückweise, veröffentlicht worden sind und günstige Aufnahme gefunden haben, so darf sich das deutsche Volk doch Glück wünschen zu dieser von berufenster Seite herausgegebenen vollständigen Sammlung, in der nur die Briefe aus dem französischen Feldzuge fehlen, die bis jetzt nicht aufzufinden gewesen sind. Liefert doch der Schöpfer des Reiches in diesen Briefen den Beweis, daß sein Gemüt ebenso groß und tief war wie sein Geist, daß er sich in all den politischen Kämpfen bewahrt hatte ein Herz voll warmer Empfindung, hingebender Liebe und zärtlicher Fürsorge für die Seinen. Und so gewährt die Lektüre dieser 506 Briefe und Telegramme mit ihren oft intimen Angaben und nicht seltenen geistvollen Schilderungen jedem unbefangenen Leser einen hohen Genuß und ergänzt in schönster Weise das Charakterbild des Baumeisters des Deutschen Reiches. Die Briefe tragen das genaue Datum, hin und wieder eine vom Herausgeber hinzugefügte Namenserklärung, sind am zahlreichsten in den Jahren 1847—1852, 1857—1865, während sie vom Jahre 1866 ab sehr spärlich auftreten, da der verewigte Fürst nach dem Jahre 1866 von seiner Gemahlin selten getrennt gewesen und während dieser kurzen Trennungen die Korrespondenz von einem seiner ihn begleitenden Söhne geführt worden ist. Das prächtige Buch sollte zu Prämien und Festgeschenken sowie zum Ankauf für Bibliotheken reichlichste Verwendung finden.

3. Dr. **Max Jähns**, Feldmarschall Moltke. (Geisteshelden. Eine Sammlung von Biographien. Herausg. von Dr. A. Bettelheim. Bd. 37 u. 38.) à Bd. 2,40 M., geb. 3,20 M. Berlin 1900, Ernst Hofmann & Co.

2. Bd.: Meisterjahre. 1858—1866. Mit Bildnis u. Wappen Moltkes. S. 253—451.

3. Bd.: Meisterjahre. 1867—1881. Lebensabend. Mit Facsimile u. 2 Abbild. S. 453—697.

Der erste Band dieser dreibändigen Moltkebiographie, die Lehr- und Wanderjahre des großen Heerführers schildernd, ist im 48. Jahresberichte (1895) Seite 188 mit großer Anerkennung besprochen worden. Die vorliegenden zwei Bände verbreiten sich über die Meisterjahre und den Lebensabend Moltkes, nachdem inzwischen ein großer Teil der „Kriegswissenschaftlichen Schriften" Moltkes, herausgegeben vom Großen Generalstabe, erschienen sind. Obgleich Verfasser den zweiten und dritten Band dieser Biographie erst dann zu veröffentlichen beabsichtigte, wenn Moltkes Schriften sämtlich erschienen sein würden, so ist er doch nach Erscheinen von Moltkes militärischer Korrespondenz der drei großen Kriege davon zurückgekommen, um zu dem am 26. Oktober 1900 gefeierten 100-jährigen Geburtstage Moltkes dem deutschen Volke diese Biographie vorlegen zu können. Und es ist gut so; denn der auf kriegsgeschichtlichem Gebiete ungemein fleißige und fruchtbare Verfasser, er war Oberstleutnant a. D., ist nicht lange nach Vollendung vorliegender Biographie gestorben. Die „Meisterjahre" Moltkes zeigen uns den unsterblichen Heerführer auf der Höhe seines Wirkens, die zusammenfiel mit der großartigsten Lebensäußerung des deutschen Volkes im 19. Jahrhundert. Es ist selbstverständlich, daß militärische Erörterungen, in denen Moltke soviel als möglich selbst zu Worte kommt, in diesen beiden Bänden den

breitesten Raum einnehmen; doch fehlt es auch nicht an echt menschlichen Zügen des großen Schweigers, besonders in dem letzten Abschnitt „Moltkes Lebensabend“, in dem Verfasser die Stellung seines Helden zu den Fragen der Zeit und Ewigkeit charakterisieren wollte. Die glänzend geschriebene Biographie sei allen Verehrern des auch als Mensch so verehrungswürdigen Heerführers warm empfohlen; sie eignet sich auch in besonderem Maße zur Aufnahme in die Bibliotheken für reifere Schüler und zu Festgeschenken.

4. **Hermann v. Petersdorff**, König Friedrich Wilhelm der Vierte. XVI u. 253 S. Stuttgart 1900, J. G. Cotta Nachf. 4,50 M.

Das Buch, das nicht eine eigentliche Biographie, sondern nur eine Skizze des reichen Lebens Friedrich Wilhelms sein will, weil namentlich für die Kronprinzenzeit das vorliegende Material noch recht lückenhaft ist, legt seiner Darstellung außer der bereits früher erschienenen zahlreichen Litteratur über den unglücklichen Fürsten ganz besonders das bisher ungedruckte Tagebuch des Generals von Gerlach zu Grunde und zeichnet dadurch ein anziehendes Bild des zwar geistvollen, aber doch unentschlossen schwankenden, der Macht der jäh an ihn herantretenden Verhältnisse des Jahres 1848 nicht gewachsenen Fürsten, der den Schmerz über die Revolution seines Volkes nicht vergessen kann, bis Krankheit seinen Geist umnachtet. Die anziehend, natürlich vom konservativen Standpunkte aus geschriebene Skizze sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen.

5. **J. Knopp**, Ludwig Windthorst. Ein Lebensbild. (Männer der Zeit. Lebensbilder hervorragender Persönlichkeiten der Gegenwart u. jüngsten Vergangenheit. Herausg. von Dr. Gustav Dierck. VII.) 293 S. Dresden 1898, Carl Reißner. 3 M.

Von der Hand eines Mannes gezeichnet, der mit Windthorst seit Anfang der siebziger Jahre persönlich bekannt war, erscheint hier das Lebens- und Charakterbild der „Perle von Meppen“, des ehemaligen Rechtsanwalts in Osnabrück, späteren zweimaligen Justizministers des Königs von Hannover und zuletzt Führers des Centrums im preußischen Land- und deutschen Reichstage. Verfasser ist bestrebt gewesen, dieses Lebensbild, das sich naturgemäß zu einem politisch-kirchlichen Zeitbilde erweitern mußte, nicht einseitig für eine Partei, sondern möglichst objektiv und unparteiisch für den großen Kreis der Gebildeten in anziehender und fesselnder Weise zu zeichnen. Allein Windthorst selbst ist viel zu sehr Parteimann gewesen, als daß sein Biograph nicht entweder für oder gegen ihn Stellung nehmen müßte; dazu haben die bei diesem Lebensbilde zu berührenden Zeitfragen, ganz besonders der Kulturkampf, viel zu sehr das deutsche Volk erregt, als daß der Leser nicht unwillkürlich vom Standpunkte seiner politischen Partei an die Lektüre dieses Lebensbildes herantreten und sehr vieles anders beurteilen sollte, als sein dem gleichen politischen und kirchlichen Glauben huldigender Biograph. Ich brauche vom Standpunkte des „Pädagog. Jahresberichts“ nur an den Kampf des Centrums um die preußische Volksschule zu erinnern, um das geflügelte Wort des ehemaligen Staatssekretärs im Reichspostamt, Dr. v. Stephan, der Windthorst einmal den „Vater aller Hindernisse“ nannte, voll und ganz gerechtfertigt zu finden. Um Windthorst mit der Gesinnung des Verfassers würdigen zu können, muß man gläubiger, dem Papst unbedingt ergebener Katholik sein. Wer das nicht ist, wird in ihm auf dem Gebiete der Schulverwaltung und der

Stellung der Kirche zur Staatsgewalt immer „den Vater aller Hindernisse“ sehen.

6. **W. H. Riehl,** Kulturgeschichtliche Charakterköpfe. Aus der Erinnerung gezeichnet. 3. Aufl. VI u. 391 S. Stuttgart 1899, J. G. Cotta Nachf. 4 M.

Diese kulturgeschichtlichen Charakterköpfe des auf kulturgeschichtlichem Gebiete so bewanderten Verfassers sind, da der kulturgeschichtliche Hintergrund dem Verfasser ebenso wichtig war, wie die dargestellten Personen, sämtlich Beiträge zur Kulturgeschichte der nächstvergangenen Zeit, denn Verfasser schildert, wie er andere Leute erlebt und wie er im Bilde anderer seine Zeit erlebt hat. Es sind nicht Biographien, die uns hier vorgeführt werden, sondern Porträts, die oft nur eine Episode, ein andeutendes Augenblicksbild geben und doch den ganzen Charakter des Porträtierten ahnen lassen. Es sind neun Charakterköpfe, die der Verfasser porträtiert hat. Nach der Art der Ausführung könnte man sie in verschiedene Gruppen bringen. „Einige sind, wie mit flüchtiger Kreide oder Kohle nur ganz leicht hingeworfen; eine Anekdote, eine zufällige Begegnung gab den Anlaß.“ Dahin gehören z. B. „Eine Rheinfahrt mit Viktor Scheffel“, der Charakterkopf „Ludwig Richters“, das Bild der „Emilie Linder“, die Skizze über „den vormärzlichen Redakteur“ Hofrat Berly. „Andere sind in volleren Farben gemalt; die Beobachtungen andauernderen und tieferen Verkehrs liegen zu Grunde“, wie das z. B. in der scharf kritischen Studie über „Richard Wagner“, in der humoristisch angehauchten Skizze „Die Idylle eines Gymnasiums“ und in der Zeichnung des temperamentvollen „Moritz von Schwind“ der Fall ist. Ein fürstliches Porträt erscheint sogar zweimal, nämlich das Maximilians II. von Bayern, das der Verfasser einmal nach seinen Erinnerungen an das „Symposion“, die künstlerische und wissenschaftliche Tafelrunde des Königs, sodann aber von einer mit ihm unternommenen Fußreise schildert. „Zu diesen acht realistischen Bildnissen gesellt sich das Idealporträt eines Mannes, der ein echtes Kind unserer Zeit sein würde, wenn er überhaupt bereits geboren wäre, der mehrfach vorhanden und eben darum so einfach nicht zu finden ist, wie ich ihn dargestellt habe.“ Dieses Idealporträt ist in der ungemein fesselnden und anregenden Studie zu finden: „Der moderne Benvenuto Cellini“, in welcher Riehl den etwa seit 1840 geschlossenen neuen Bund der Kunst mit Industrie und Handwerk in hellen Farben zeichnet, nachdem er, von dem italienischen Kunsthandwerker Benvenuto Cellini ausgehend, kritische Streiflichter auf das mittelalterliche Kunsthandwerk und auf die Zeit der Entfremdung zwischen Kunst und Handwerk hat fallen lassen. So bringt das Buch neben berühmten Persönlichkeiten auch unberühmte, neben altbekannten längst vergessene. Zwischen diesen neun Charakterköpfen aber lugt als zehnter überall der Verfasser selbst hervor, und so gestaltet sich sein „Buch der Erinnerung“ unbeabsichtigt zu einer Porträtskizze seiner selbst. Möchten den interessanten „kulturgeschichtlichen Charakterköpfen“ recht viele Leser beschieden sein.

7. **Armin Stein,** Thomas Münzer. Ein Zeit- u. Charakterbild aus dem 16. Jahrh. 222 S. Halle a. S. 1900, E. Strien. 2,70 M.

Der als Volks- und Jugendschriftsteller recht vorteilhaft bekannte Verfasser zeichnet in vorliegendem Buche das Lebens- und Charakterbild Thomas Münzers, des neuen Propheten, des Anführers der aufrührerischen Bauernhaufen in Thüringen, der nach Luthers Worten in der

freien Reichsstadt Mühlhausen nicht nur Papst, sondern auch Kaiser und König war. Indem er das Lebensbild in das Gewand volkstümlicher Erzählung kleidet, die allerdings keinen Anspruch auf künstlerischen Aufbau und architektonische Gesamtwirkung erheben kann, sondern kunstlos Ereignis an Ereignis reiht, und dadurch eigentlich nur eine Reihe von Einzelbildern giebt, die durch die Person Thomas Münzers lose zusammengehalten werden, so sucht er doch das Wachsen und Werden des Charakters des so lange Zeit hindurch verkannten und völlig falsch beurteilten und verurteilten Rädelsführers psychologisch zu erklären und ihn als das zu zeichnen, was er wirklich war: ein Schwärmer, aber ein ehrlicher Mann. Mögen in dieser psychologischen Entwickelung auch Lücken und Sprünge vorhanden sein, mag die psychologische Analyse an manchen Stellen auch der durchschlagenden Kraft und überzeugenden Sicherheit entbehren — im allgemeinen darf man doch das hier gezeichnete Bild als ein sehr ansprechendes bezeichnen, da uns Münzer nicht nur in seinem vielbewegten Leben, seinen auf das eine Ziel der Volksbeglückung gerichteten Thaten, sondern auch in seinen aufhetzenden Reden und anmaßenden Briefen als der schwärmerisch veranlagte, aber unklare, die Folgen nicht übersehende Kopf entgegentritt, als welchen die neuere Geschichtsschreibung ihn kennzeichnet. Von Halle ausgehend, führt uns die Erzählung kapitelweise nach Leipzig, Stolberg a. H., dem Geburtsorte Münzers, wieder nach Leipzig, Zwickau, Prag, Wittenberg, Allstedt, Mühlhausen, Nürnberg, Basel, wieder nach Mühlhausen und dann nach Frankenhausen, wo den überall vertriebenen, weil überall Unruhe stiftenden Münzer endlich sein Schicksal ereilt. Die Schlußkapitel, das Strafgericht der Fürsten über die Aufrührer und den Herd des Aufruhrs, das freie Mühlhausen, enthaltend, sind etwas matt ausgefallen. Auch fehlt dem „Zeitbilde" eine klare, ins Einzelne gehende Darstellung der Ursachen der gewaltigen sozialen Revolution, welche in Thüringen unter Münzers hinreißender Beredsamkeit einen sozial-religiösen Charakter annahm. Eine Schilderung der sozialen und religiösen Not, unter welcher der „gemeine" Mann in der Stadt, der Bauer auf dem Lande schmachtete, würde die Wirkung des „Zeit- und Charakterbildes" wesentlich erhöht haben.

8. Biographische Volksbücher. Leipzig 1900, R. Voigtländer.
Nr. 74—77: Dr. **Julius Nelson**, Heinrich Schliemann und seine Homerische Welt. Mit 20 Abbild. 125 S. 1 M.

Der vortrefflichen Sammlung der Biographischen Volksbücher angehörig, führt uns das Heft mit dem Lebensgange des für die Ideale seiner Jugend rastlos thätigen Schliemann ein in die Geschichte der griechischen Vorzeit, zeigt uns sein unermüdliches Forschen auf dem Trümmerfelde des alten Troja, in Mykenä, Orchomenos, Tiryns und Marathon, enthüllt uns sein eisernes Wollen und Streben, aber auch seine vom Glück begünstigten Erfolge auf kaufmännischem und archäologischem Gebiete, sowie die rein menschlichen Seiten seines zwar zwiespältigen, aber doch hervorragend edlen Charakters. Eine zusammenfassende Beurteilung dessen, was er gewollt und was er erreicht hat, weist ihm einen der ehrenvollsten Plätze in der Geschichte der Altertumswissenschaft an. Die anziehend geschriebene Biographie, die mit der Schilderung der trüben Jugend Schliemanns beginnt und mit dem auf einer Reise in Neapel erfolgten einsamen Tode desselben schließt, sei angelegentlichst empfohlen.

9. Dr. **Nikolaus Paulus**, Johann Tetzel, der Ablaßprediger. VIII u. 187 S. Mainz 1899, F. Kirchheim. 2,50 M.

Der Verfasser, der in mehreren Broschüren und Aufsätzen die namentlich von Dr. Majunke verfochtene Behauptung von dem Selbstmorde Luthers auf Grund einwandsfreier katholischer Quellen erfolgreich widerlegt hat, unternimmt es, in vorliegender Biographie den mehr berüchtigten als berühmten Ablaßprediger Tetzel in Schutz zu nehmen gegen die übertriebenen Beschuldigungen, die namentlich von protestantischer Seite gegen sein maßloses Predigen, seine Habgier, seine Sittenlosigkeit und seine ganze Lebensführung überhaupt vorgebracht worden sind. Er kommt dabei zu dem Resultate, daß viele dieser Behauptungen entweder gar nicht oder doch nicht genügend begründet sind, daß sie vielfach kritiklos nachgesprochen oder nachgeschrieben worden sind, und daß Tetzels Auftreten zwar nicht ganz einwandsfrei, aber doch weit weniger herausfordernd gewesen sei, als meist von ihm erzählt wird. Dabei verbreitet sich Verfasser zunächst über Tetzels Lehrjahre, sodann über dessen Ablaßpredigt für den deutschen Orden 1504—1510 und für die Peterskirche in den folgenden Jahren, erörtert sodann Luthers Stellung zu Tetzel, Miltitz' Verdammungsurteil über Tetzel und Tetzels letzte Tage. Ueber Miltitz fällt Verfasser ein sehr ungünstiges Urteil, hebt namentlich seine Unwahrhaftigkeit, sein leichtsinniges Leben und seine Bettelbriefe an den Kurfürsten Friedrich den Weisen von Sachsen hervor. Im zweiten Teile seines Buches erörtert Verfasser alsdann im Zusammenhange Tetzels Ablaßlehre und verbreitet sich dabei über den Ablaß für die Lebenden, über die Beicht- und Ablaßbriefe und über den Ablaß für die Verstorbenen, dabei hervorhebend, daß Tetzels Lehre im allgemeinen mit der damals gültigen Theorie vom Ablaß übereinstimmte und nur in Einzelheiten über das Ziel hinausschoß. Im Anhang giebt Verfasser noch einen Abdruck der unter Tetzels Namen veröffentlichten, aber jedenfalls von Wimpina verfaßten und gegen Luthers Thesen gerichteten Frankfurter Ablaßthesen vom Jahre 1518, bezeichnet einen schon wiederholt abgedruckten angeblichen Ablaßbrief Tetzels als ein Schriftstück, in dem vom eigentlichen Ablasse gar nicht die Rede ist und macht zuletzt einige abfällige Bemerkungen über die Leichtgläubigkeit gewisser Kreise den heute noch vielfach gezeigten sogenannten Tetzelschen Ablaßkästen gegenüber.

10. **Rudolf Kelterborn**, Hans Holbein. Sitten- u. Lebensbild aus der Reformationszeit. 2. Aufl. 112 S. Zürich 1900, Th. Schröter. 1,20 M.

Erzählt kurz und einfach, stellenweise in etwas altertümlichem Deutsch, das nicht allzu abwechselungsreiche Leben des jüngeren Holbein, indem es mit gelegentlichen Seitenblicken auf die politischen und kulturellen Zustände berichtet von Holbeins Geburt in Augsburg, seinem ersten Aufenthalte in Basel, seiner Wanderung über die Alpen nach Italien, wo er sich besonders an Leonardo da Vincis Abendmahl begeistert, seinem zweiten Aufenthalte in Basel und seiner Verheiratung daselbst, seiner ersten und zweiten Fahrt nach London und seinem Tode daselbst. Dabei finden auch die wichtigsten seiner Werke Erwähnung, ohne daß freilich der künstlerischen Eigenart und Bedeutung Holbeins mit der nötigen Klarheit und Schärfe gerecht geworden wäre. Etwas höheren Ansprüchen vermag das Büchlein nicht zu genügen.

11. Dr. **Johannes Luther**, Die Beziehungen Dr. Martin Luthers zur Wartburg und Koburg. Vortrag, gehalten in der Vereinigung zur Er-

haltung deutscher Burgen. Mit 2 Bildnissen in Kupferlichtätzung u. 8 Abbild. im Text. 14 S. Berlin 1900, W. Ernst & Sohn. 3 M.

Berichtet kurz über Luthers Aufenthalt auf der Wartburg 1521 bis 1522 und auf der Koburg 1530, giebt die Vorgeschichte dieses Aufenthaltes und Luthers Thätigkeit während desselben, wirft aber auch kurze Blicke auf die Erbauung der Burgen und deren Geschichte. Acht vortreffliche Abbildungen zeigen das Aeußere und Innere der beiden Burgen. Das Wertvollste an dem Buche sind die Bildnisse Luthers und seiner Frau in Kupferstichätzung nach den Gemälden von Lukas Kranach im Museo Poldi-Pezzoli in Mailand, die auch besonders, ungefalzt als Doppelblatt, zum Einrahmen geeignet, zum Preise von 2 Mark erhältlich sind. Der hohe Preis steht einer weiteren Verbreitung des Vortrages wohl im Wege.

12. **Otto Schnitzer**, Oliver Cromwell. Ein Lebensbild. Mit 12 Bildern. 284 S. (Calwer Familienbibliothek Bd. 52.) Calw 1901, Vereinsbuchh. Geb. 2 M.

Wie alle Veröffentlichungen dieses Verlages ist auch die vorliegende Biographie des großen englischen Volksfreundes, Staatsmannes und Heerführers sehr einfach und volkstümlich geschrieben und daher jedermann verständlich. Während in den ersten Kapiteln die geschichtliche Grundlage gelegt und damit das Verständnis für die Thaten des strenggläubigen Mannes angebahnt wird, folgt alsdann die Thätigkeit Cromwells im Parlament, als Kapitän, Oberst, oberster Heerführer, Staatsmann und Protektor der englischen Republik; auch seine auswärtige Politik hat eingehende Würdigung erfahren. Das Buch darf empfohlen werden.

13. Dr. **W. Martens**, Prof., Johann Gutenberg und die Erfindung der Buchdruckerkunst. Ein kulturgeschichtl. Bild zur 500jährigen Gedenkfeier von Gutenbergs Geburtstag. 46 S. Karlsruhe 1900, J. Lang. 30 Pf.

Verfasser skizziert zunächst die Schreibkunst und das Schriftwesen vor Gutenberg, nämlich das Schriftwesen in seinem Urzustand und im Altertum bei den Inkas, Chaldäern, Aegyptern, Griechen und Römern und sodann das Schriftwesen des Mittelalters und kommt dabei auf die Knoten-, Keil-, Hieroglyphen- und Buchstabenschrift und auch auf das zur Schrift verwendete Material. Einige Abbildungen veranschaulichen die verschiedenen Schriftarten, wobei der Mangel einer Uebersetzung des im Bilde vorgeführten unangenehm berührt. Im zweiten Abschnitt erzählt er sodann über Gutenbergs Leben und seine Erfindung, um zuletzt einen ganz kurzen Ueberblick über die Entwickelung der Buchdruckerkunst nach Gutenberg zu geben. Besondere Vorzüge des Schriftchens sind dem Referenten nicht begegnet.

VII. Geschichtliche Liedersammlungen und Quellenstoffe.

1. **J. Scheibert**, Deutsches Werden und Walten in Wort und Lied, gesammelt von Deutschen in Nord u. Süd. 592 S. Straßburg 1900, Straßburger Druckerei u. Verlagsanst. Geb. 10 M.

Ein eigenartiges Buch, das in Wort und Lied dankbar zurückblicken will auf den beschwerlichen Weg, den das deutsche Volk von den ersten Kämpfen unter Armin bis zur Gegenwart durchmessen hat, und das aus schicksalsvoller Vergangenheit lebendige Lehren für Gegenwart und

Zukunft ziehen will, indem es Männern der That, wie den Denkern und Dichtern der Nation das Wort erteilt und meist Bruchstücke aus litterarischen Werken, Reden, Telegrammen, Gedichten u. s. w. in bunter Reihe, doch aufgereiht am chronologischen Faden der Geschichte, bringt und dadurch für den betreffenden Zeitabschnitt immer wieder Interesse hervorruft. Nicht alle Perioden der Geschichte sind gleichmäßig bedacht; oft gleitet der Sammler mit wenigen Belegstücken leicht über längere Zeiträume hinweg, meist über solche, die im Gedächtnis des deutschen Volkes nur lose haften. Die Gedichte sind meist vortrefflich gewählt. Unter den Prosastücken, Quellensätzen vergleichbar, sind Historiker und Dichter, Fürsten und Staatsmänner, Künstler und Gelehrte vertreten. Um möglichst viele deutsche Männer aus Nord und Süd zu Worte kommen zu lassen, sind die Quellensätze oft sehr kurz, was man gewiß stellenweise bedauern wird; auch wäre es wünschenswert gewesen, bei den meisten das Werk anzugeben, aus dem die betreffende Stelle entnommen ist. Sonst kann das prächtig ausgestattete Buch für Bibliotheken, zu Prämien und Festgeschenken für reifere Schüler und Erwachsene empfohlen werden.

2. **Wilhelm Heinze**, Quellenlesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. Für Lehrerbildungsanstalten u. Lehrer zur Belebung u. Vertiefung des Geschichtsunterrichts zusammengestellt. 2., verb. u. verm. Aufl. XIV u. 560 S. Hannover 1900, C. Meyer. 2,40 M., geb. 3 M.

Die erste Auflage dieses namentlich für preußische Lehrerbildungsanstalten ganz vortrefflich geeigneten Werkes ist im 48. Jahresbericht (1895) Seite 180 angezeigt worden. Die zweite Auflage erweist sich als eine vermehrte, indem trotz des von 3 Mark auf 2,40 Mark herabgesetzten Preises die Zahl der Quellenstücke von 186 auf 228, die Zahl der Seiten von 468 auf 560 gewachsen ist; sie erweist sich auch als eine verbesserte, indem mancherlei Unrichtigkeiten richtig gestellt sind, Ungeeignetes ausgeschieden, dafür aber Besseres eingestellt ist, die zur Erläuterung des Textes erforderlichen Noten und Einleitungen nicht nur eine Vermehrung, sondern oft auch genauere und erweiterte Fassung erfahren haben. Das Buch verdient namentlich in Seminaren fortgesetzt fleißige Benutzung und weiteste Verbreitung neben dem nicht minder vortrefflichen Quellenbuche von Albert Richter.

3. Dr. **Wilhelm Oechsli**, Prof., Quellenbuch zur Schweizergeschichte. Für Haus u. Schule bearb. 2., verb. u. verm. Aufl. 1. Lief. S. 1—160. Zürich 1901, Schultheß & Co.

Die erste, 1885 erschienene Auflage ist im 39. Jahresbericht (1886) Seite 221 angezeigt worden. Da die vorliegende zweite Auflage dem Vorworte nach nur wenige Veränderungen zeigt, so begnügen wir uns bei dieser ersten Lieferung mit einem kurzen Hinweise auf die Anzeige der ersten Auflagen und hoffen, beim Erscheinen der späteren Lieferungen darauf zurückzukommen.

VIII. Tabellen, Karten und Bilder.

1. Dr. **Otto Rüdiger**, Geschichtstabelle mit besonderer Berücksichtigung der neuesten Geschichte. Für den Schulgebrauch zusammengestellt. 36 S. Hamburg 1900, Schröder & Jeve. Kart. 1 M.

Die Tabelle, sich möglichst genau an Christensens „Kleines Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Mädchenschulen und für

Lehrerinnenseminare" anschließend, enthält sehr viel Material, da sie nur Stichworte giebt und der politischen Geschichte auch die Kulturgeschichte in Stichworten anreiht. So folgen z. B. der Zahl über den ersten Kreuzzug folgende Stichworte über das Rittertum: „Edelknabe. Knappe. Ritter. Minnesänger. Turniere. Tjost. Buhurt. Burgen. Kemenate. Johanniterorden. Tempelherren. Der deutsche Orden 1190." Referent hält solche fleischlosen Gerippe, sofern sie von den Schülern nicht selbst als Ergebnisse des vorausgegangenen Unterrichts niedergeschrieben worden sind, für unnütz, da sie gar zu leicht dem Verbalismus Thür und Thor öffnen. Sonst ist die Tabelle übersichtlich und sorgfältig gearbeitet und führt bis zur unmittelbaren Gegenwart.

2. **W. Heinze**, Die Geschichte in tabellarischer Uebersicht. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht. 10., verb. u. verm. Aufl. 266 S. Hannover 1900, Helwingsche Verlagsh. Geb. 2 M.

Ein ausschließlich zum Lernen und zur Repetiton bestimmtes Buch, das in zwölf Jahren zehn Auflagen erlebt, bedarf eigentlich keiner weiteren Empfehlung mehr. Es will das Lehrbuch nicht aus seiner Stellung vertreiben, legt großen Wert auf übersichtliche Gruppierung des Stoffes, wobei nicht nur das Notwendigste aus der deutschen Kulturgeschichte, sondern auch aus der außerdeutschen Geschichte angeführt ist, und bringt im Anfang mehrere Stammtafeln und eine Uebersichtstabelle über das Wachstum des brandenburgisch-preußischen Staates unter den Hohenzollern. Das Buch ist sehr sorgfältig und geschickt gearbeitet und verdient wärmste Empfehlung.

3. Dr. **Rieden**, Dir., Synchronistische Tabelle zur Weltgeschichte, Pädagogik, deutschen, französischen u. englischen Litteratur. 41 S. Straßburg 1900, Fr. Bull. Kart. 1 M.

„Durch vorliegende Zusammenstellung der gleichzeitigen bedeutenden Thatsachen aus den betreffenden Wissensgebieten soll es dem Lernenden erleichtert werden, dieselben in die rechte Beziehung zu einander zu setzen, sie gegenseitig zu beleuchten und sie sich dadurch auch leichter und fester einzuprägen." Das wird freilich durch solch gedrucktes Lehrmittel immer nur unvollkommen erreicht werden; die Hauptsache ist die unterrichtliche Konzentration der einzelnen Lehrfächer in einem nach der Konzentrationsidee aufgestellten und durchgearbeiteten Lehrplane, der allerdings solche gedruckte Tabellen völlig überflüssig erscheinen läßt. Auch geben wir grundsätzlich den von den Schülern niedergeschriebenen Tabellen den gedruckten gegenüber den Vorzug und behaupten, im Gegensatz zum Verfasser, daß die selbst niedergeschriebenen Tabellen sich dem Gedächtnis entschieden leichter einprägen als die im gedruckten Gewande sich fertig aufdrängenden. Sonst sind die Tabellen übersichtlich und sorgfältig gearbeitet und wohl geeignet, ihren Zweck zu erfüllen, obgleich die Anführung so vieler Namen aus der deutschen Litteraturgeschichte mit Angabe der Hauptwerke der Schriftsteller für die Lehrerinnenseminare und die oberen Klassen höherer Knabenschulen, für welche die Tabelle bestimmt ist, dem litteraturgeschichtlichen Verbalismus gar zu leicht Vorschub leistet, da die dort aufgeführten Werke doch unmöglich sämtlich gelesen werden können.

4. **A. Böe**, Stoffsammlung für die Wiederholung im Geschichtsunterricht. 48 S. Hamburg 1900, C. Kloß. 40 Pf.

Durch zahlreiche Stichworte und wenige vollständige Sätze etwas erweiterte Tabelle, die wohl für Hamburger Schulen bestimmt ist, da

die geschichtliche Entwickelung Hamburgs in lateinischen Lettern, zum Teil in besonderen Abschnitten mit aufgeführt ist. Sachliche Unrichtigkeiten sind uns nicht aufgestoßen.

5. **F. W. Schubert**, Atlas antiquus. Historisch-geograph. Schulatlas der alten Welt. Mit erläut. Texte versehen. 24 Karten m. zahlr. Nebenkarten. Wien, E. Hölzel. 1,40 M.

F. W. Schubert u. **W. Schmidt**, Historisch-geographischer Schulatlas des Mittelalters. Mit erläut. Texte versehen. 19 Karten m. zahlr. Nebenkarten. Ebendas. 1,40 M.

Dieselben. Historisch-geographischer Schulatlas der Neuzeit. Mit erläut. Texte versehen. 17 Karten m. zahlr. Nebenkarten. Ebendas. 1,40 M.

Der Atlas antiquus deckt sich seinem Inhalte und seinen Kartenbildern nach vollständig mit dem im 52. Jahresberichte (1899) Seite 315 angezeigten und empfohlenen „Historisch-geographischen Schulatlas der alten Welt" von F. W. Schubert, aus demselben Verlage, nur daß er lateinische, jener aber deutsche Nomenklatur trägt. Das anerkennende Urteil über jenen gilt daher auch für diesen und ebenso für die beiden für Mittelalter und Neuzeit bestimmten Hefte. Sie zeigen klare Kartenbilder, deutliche Namen, belegen jeden wichtigen Abschnitt der Geschichte mit wenigstens einem Kartenbilde, ziehen auch die außerdeutsche, ja außereuropäische Geschichte in den Kreis ihrer Darstellung, indem sie z. B. die Ausbreitung des Khalifenreiches, die Länder des Islam im 11. Jahrhundert, die Mongolenreiche um das Jahr 1280, das Zeitalter der Entdeckungen, das osmanische Reich in seiner größten Ausdehnung, das russische Reich nach seiner allmählichen Entwickelung, die Entwickelung der Vereinigten Staaten von Nordamerika seit 1776, die Entdeckungsreisen der neueren Zeit darstellen und erläutern in zahlreichen Nebenkarten mit größerem Maßstabe einzelne besonders wichtige Partien der Hauptkarte: Schlachtfelder, Stadtpläne, Teilreiche u. s. w. Besonders hervorgehoben zu werden verdienen die den Karten für Mittelalter und Neuzeit vorausgeschickten Erläuterungen derselben, durch welche die geschichtlichen Grundlagen der geographischen Darstellungen gegeben werden. Diese zum Teil recht eingehenden und gründlichen Erläuterungen fehlen dem „Atlas antiquus" vollständig, so daß der darauf bezügliche Titelzusatz nicht gerechtfertigt erscheint. Auf Seite 18 des Heftes für die Neuzeit finden sich einige kleine sachliche Irrtümer: Kaiser Franz II. nannte sich zwar schon seit 1804 Kaiser von Oesterreich, entsagte aber formell erst 1806 der deutschen Kaiserwürde; die Herzogtümer Sachsen-Gotha und Sachsen-Altenburg waren bis zum Jahre 1825, in dem der letzte Herzog der Gotha-Altenburger Linie ausstarb, zu einem Herzogtume vereinigt. Die Hefte verdienen warme Anerkennung und fleißige Benutzung, zumal auch ihr Preis ein sehr mäßiger ist.

6. Bilder-Atlas zur deutschen Geschichte. 2000 Jahre deutschen Lebens in Wort u. Bild. Ein Volksbuch für Haus u. Schule. Kleine Ausg. der „Illustrierten Geschichte Deutschlands". 115 S. Köln 1900, Schlossers Verl. Geb. 3 M.

Der Grundsatz, daß der Buchstabe tötet, aber die Anschauung lebendig macht, hat diesen Bilderatlas ins Leben gerufen. Nach ihm soll die Geschichte nicht nur eine Reihe von Jahreszahlen, wie früher, nicht nur eine Reihe von Erzählungen, wie jetzt, sondern eine Reihe von Bildern sein, da sie nicht nur Wissenschaft, sondern auch Kunst sei, nicht nur an den logisch denkenden Verstand, sondern auch an die schöpferische Phan-

tasie appelliere, nicht nur gelesen, sondern auch geschaut sein wolle. Zwei Jahrtausende deutschen Lebens im Bilde darstellend, von der Cimbernschlacht bis zum Chinakriege, von Hermann dem Cherusker bis zu Kaiser Wilhelm II., von der Zeit der Bronzeschwerter bis zur Zeit der Torpedoboote führend, will er dazu helfen, daß das ganze deutsche Volk, Alt und Jung, Arm und Reich, in seiner Phantasie die Gestalten der Vorzeit wieder aufleben sehen, aus dem Anschauen der Vergangenheit Freude an der lebendigen Gegenwart gewinnen soll. Die Bilder sind teils authentisch, teils der Phantasie deutscher Meister des 19. Jahrhunderts entsprungen, stellen meist Höhepunkte in der geschichtlichen Entwickelung, Porträts oder Abbildungen aus der deutschen Kulturgeschichte dar und wären bei dem billigen Preise des recht umfangreichen Buches in hohem Grade geeignet, den beabsichtigten Zweck zu erreichen, wenn die Reproduktion der originalen Meisterwerke nicht vielfach unklar wäre und öfters an die völlig wertlosen Clichés zahlreicher Geschichtsleitfäden erinnerte. Wirklich künstlerischen Ansprüchen können nur sehr wenige Bilder genügen. Der Text beschränkt sich meist auf einen kurzen Hinweis auf das, was das Bild darstellen soll, läßt aber den Geschichtsunkundigen auch wiederholt im Unklaren darüber.

7. Dr. **Julius Lohmeyer**, Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht nach Originalen hervorragender Künstler: C. L. Becker, Carl Gehrts, E. Hellquist, Herm. Knackfuß, Franz Simm, Alexander Zick, R. von Ottenfeld, Wilh. Weimar u. a. 20 Tafeln in 5 Serien. Je 4 Bilder bilden eine Serie. Preis pro Tafel roh 3 u. 3,50 M., auf Shirting u. mit schwarzpolierten Querleisten 4 u. 4,50 M. Berlin 1900, Vereinigte Kunst-Institute Aktiengesellschaft vorm. Otto Troitzsch.

Diese Wandbilder im Format von 72×98 cm wollen neben charakteristischer Darstellung und historischer Treue dem Schulunterricht zugleich zuverlässige kulturhistorische Bilder bieten. Dieses Bestreben ist sehr anerkennenswert; denn der Geschichtsunterricht bedarf ebenso wie die meisten anderen Unterrichtsfächer zu seiner Belebung eines reichen Anschauungsmaterials, das um so anschaulicher wirkt, je größer die archäologische Treue und Genauigkeit, in farbiges Gewand gekleidet, dem Beschauer entgegentritt. Auf den vorliegenden Bildern ist überall die historische Treue gewahrt; denn es sind zu ihrer Herstellung eingehende historische Studien gemacht worden. Da die Farbengebung sehr ansprechend, die Größe der Bilder selbst für größere Klassenräume durchaus ausreichend ist, so ist zu wünschen, daß die Schulen von diesem neuen, im allgemeinen vortrefflichen Lehrmittel fleißig Gebrauch machen werden. Uns haben zur Besprechung aus jeder Serie nur ein Bild, nämlich Nr. 2: „Karl der Große empfängt eine maurische Gesandtschaft"; Nr. 6: „Die Schlacht im Teutoburger Walde"; Nr. 9: „Heinrich I. geht über das Eis der Havel zum Sturm auf Brandenburg"; Nr. 16: „König Wilhelm I. in der Schlacht bei Gravelotte; Sturm der Garde auf St. Privat"; Nr. 20: „Gustav Adolph vor der Schlacht von Lützen" vorgelegen. Davon ist Nr. 2 und 16 ganz vortrefflich, sowohl was die dargestellten Personen als auch das Kolorit betrifft; Nr. 6 und 9 sind in der Farbengebung recht ansprechend, bieten aber für die Anschauung verhältnismäßig wenig, was ganz besonders von Nr. 6 gilt; die prächtige Nr. 20 will mir in der Farbengebung nicht recht gefallen, die hinter derjenigen ihres Konkurrenzbildes aus der Sammlung von Franz Engleder ganz entschieden zurücksteht. Obgleich das Unternehmen sich anfänglich nur auf die alte Geschichte erstrecken sollte, so ist es doch sehr erfreulich, daß der Herausgeber auch die

deutsche Geschichte berücksichtigt hat. Da die Sammlung noch nicht abgeschlossen ist, so ist zu hoffen, daß uns noch manches schöne Bild beschert werden wird. Jedem Bilde ist ein kurzer, erläuternder Text beigegeben, von dem übrigens ein einheitliches Format zu wünschen wäre.

IX. Kunstgeschichte.

1. Dr. **Erich Frantz**, Prof., Handbuch der Kunstgeschichte. Mit Titelbild u. 393 Abbild. im Text. XII u. 448 S. Freiburg i. Br. 1900, Herdersche Verlagsb. 9 M., geb. 11 M.

Ein ganz vortreffliches, sehr gut ausgestattetes Handbuch mäßigen Umfanges, das die rechte Mitte hält zwischen den dürren Leitfäden und Abrissen einerseits und den mehrbändigen Kunstgeschichten andererseits, und das in kurzgefaßter Darstellung „Wachsen und Gedeihen der Kunstidee von den Anfängen bis auf die neuere Zeit schildern, die Hauptepochen gut charakterisieren, und alle wichtigen Erscheinungen plastisch hervortreten lassen will.“ Deshalb berichtet es zuerst über die alte Kunst im Orient, nämlich über die Kunst der Aegypter, Chaldäer und Assyrer, Perser und Meder, Phönizier und Israeliten, Inder und Chinesen, sodann über die klassische Kunst der Griechen und Römer, um zuletzt die Kunst des Mittelalters, der neueren und neusten Zeit eingehender zu charakterisieren, wobei besonders die deutschnationale Kunstentwickelung im romanischen und gotischen Stil, sowie die Malerei im 17.—19. Jahrhundert eine eingehendere, liebevollere Behandlung erfahren haben, während Architektur und Plastik in diesen letzten Jahrhunderten etwas mager bedacht worden sind. Die Ueberfülle des Stoffes machte eine gedrängte Darstellung notwendig, die aber einfach und allgemein verständlich gehalten und daher auch für weitere Kreise angenehm lesbar ist. Trotz der gebotenen Kürze aber sollte das Buch neben seiner Darstellung besonders durch seine Bilder erzählen; daher der überaus reiche, künstlerisch vollendete Bilderschmuck, so daß schon das bloße Durchblättern des Buches einen reichen Genuß gewährt und das Buch voll und ganz im Dienste der Kunstbildung steht, die heute wieder einen wichtigen Faktor im Erziehungswesen und in der modernen Kulturrichtung bildet, da das Schöne und Gute aus einer Quelle fließen und wieder dahin zurückströmen. Möchte das Buch, „das für das Schöne und Gute werben und echte Geisteskultur fördern will“, in recht vielen Häusern und Familien künstlerisch erziehlich wirken und die Augen öffnen für die uns so mannigfach entgegentretende Schönheit in Architektur, Plastik und Malerei. Es sei auch Lehrern und Lehrerbibliotheken warm empfohlen.

2. **Kunstgeschichte in Bildern. Systematische Darstellung der Entwicklung der bildenden Kunst vom klassischen Altertum bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. In 5 Teilen. Leipzig 1900, E. A. Seemann.**

Abt. I: Das Altertum. Bearb. von Prof. Dr. Franz Winter. 100 Tafeln. 10,50 M., geb. 12,50 M.

Abt. V: Die Kunst des 17. und 18. Jahrhunderts. Bearb. von Prof. Dr. G. Dehio. 100 Tafeln. 10,50 M., geb. 12,50 M.

Diese Kunstgeschichte in Bildern, auf fünf Abteilungen zu je etwa 100 Tafeln berechnet, will eine dem jetzigen Stande der Wissenschaft und den Fortschritten der Illustrationstechnik entsprechende Zusammenstellung

derjenigen Kunstdenkmäler geben, die für die Kunstgeschichte von markanter Bedeutung sind. Auf den ungefähr 500 Tafeln soll die ganze Entwickelung der bildenden Künste (Architektur, Skulptur und Malerei) mit ihren mannigfachen Abwandlungen entrollt werden. Die einzelnen Tafeln enthalten meist vier Kunstwerke, manchmal aber auch sechs, zwei oder nur eines. Die Hauptstücke der bildenden Kunst sind durch ganzseitige Abbildungen wiedergegeben. Das ganze Werk wird in fünf Abteilungen erscheinen; davon ist Abteilung III, „Die Renaissance in Italien" und Abteilung IV, „Die Kunst des 15. und 16. Jahrhunderts außerhalb Italiens" bereits früher erschienen, während Abteilung II, „Das Mittelalter" erst 1901 erscheinen wird. Die Abteilung I, „Die Kunstgeschichte des Altertums" enthaltend, bringt zunächst Kunstdenkmäler aus Aegypten, Babylonien und Assyrien, Phönizien, Persien, Kleinasien und Mykenae, um sodann die klassische Kunst der Griechen und Römer, und zwar jede der drei Künste in chronologischer Entwickelung in mustergültigen Abbildungen vorzuführen, wobei Herausgeber und Verleger den Schwerpunkt nicht so sehr auf die Anhäufung des Materials, als auf größtmögliche Deutlichkeit in der Wiedergabe der einzelnen Gegenstände gelegt haben und wobei die Wiedergabe hervorragender Kunstwerke in großem Maßstabe noch ganz besondere Anerkennung verdient. Auch Abteilung V, welche Architektur, Skulptur und Malerei zuerst des Barockzeitalters, sodann des Zeitalters des Rokoko in den verschiedenen europäischen Ländern behandelt und eine Ueberfülle architektonischen, plastischen und malerischen Details bietet, ist rückhaltloser Anerkennung und Empfehlung wert. Zu Prämien und Festgeschenken seien daher die einzelnen Abteilungen angelegentlichst empfohlen.

3. **Max Bischof**, Architekt, Architektonische Stilproben. Ein Leitfaden mit histor. Ueberblick der wichtigsten Baudenkmäler. Mit 36 Seiten Text u. 101 Abbild. auf 50 Tafeln. Leipzig 1900, K. W. Hiersemann. 5 M.

Das Buch giebt auf etwa 30 Folioseiten eine kurzgefaßte Geschichte der Baukunst von den ersten Anfängen bis zur Gegenwart und illustriert diese Geschichte durch die Ansichten der hervorragendsten Baudenkmäler der Erde. Als Mittel- und Ausgangspunkt größerer Stilperioden treten Kulturzentren in den Vordergrund, so daß uns der Verfasser zu berichten weiß von der ägyptischen und babylonisch-byzantinischen und arabisch-mohammedanischen Kunst. Die christliche Kunst des Mittelalters hat die romanische und gothische Architektur, die Neuzeit besonders die Kunst der Renaissance gezeitigt. Alle diese verschiedenen Stilperioden sind durch die besten Stilproben veranschaulicht, mit Ausnahme der babylonisch-assyrischen Kunst, die leider durch keine Abbildung vertreten ist. Am spärlichsten veranschaulicht ist die Baukunst des Altertums und des Islams, viel reichlicher die romanische und gotische Architektur des Mittelalters mit ihren prächtigen Domen, Rathäusern, Burgen und Palästen auf französischem, deutschem, niederländischem, englischem und italienischem Boden, am reichlichsten die Baukunst der Renaissance in Italien, Frankreich, Spanien, Portugal, England, den Niederlanden, Dänemark und Deutschland. Zuletzt führt uns die Architektur des 19. Jahrhunderts nach Paris, Brüssel, Wien, Berlin, London, ja selbst nach Boston und Milwaukee in Nordamerika. Es ist ein ganz vortreffliches Anschauungsmittel für jeden, der sich auf dem schwierigen Gebiete der Baukunst einigermaßen orientieren will, und Inhalt und Ausstattung empfehlen das Buch den weitesten Kreisen der Gebildeten.

4. **Louise v. Kobell.** Farben und Feste. Kulturhistor. Studie. Mit 15 Illustr. 170 S. München 1900, Verlag der Verein. Kunstanstalten. 4 M.

Diese kulturhistorische Skizze durchstreift wie im Fluge einige Jahrtausende der bisherigen Civilisation, indem sie die mannigfache Verwendung der Farbe an den festlichen Veranstaltungen der Kulturvölker in Altertum, Mittelalter, neuer und neuester Zeit einer an vielen Stellen recht ansprechenden Darstellung unterzieht und dabei zu dem Resultat kommt, daß die Farben in Europa mehr oder weniger die gleichen geblieben sind, und nur die Anwendung derselben eine verschiedene geworden ist, daß dagegen unsere heutigen Feste stark kontrastieren mit denen früherer Zeiten. Im Abschnitt über das Mittelalter schildert Verfasser zunächst die Anwendung der Farben im kirchlichen Leben Italiens und Ostroms und die darüber erlassenen päpstlichen Bestimmungen, kommt dann auf verschiedene Krönungsfeierlichkeiten, die Schwertleite und die Frühlingsfeste zu sprechen, führt dann an den kunstsinnigen Hof Lorenzo di Medicis mit seinem farbenprächtigen Leben und erwähnt zuletzt das zu Ehren des von Amerika zurückkehrenden Kolumbus veranstaltete Fest zu Barcelona. Reicher und mannigfaltiger ist der Abschnitt über die neuere und neueste Zeit bedacht. Da werden wir an den Hof Kaiser Maximilians I., zu Heinrich VIII. und Elisabeth von England, in die Niederlande und nach Spanien zu Karl V., nach Frankreich zu Franz I., Heinrich IV., Ludwig XIV. und XV., Maria Antoinette und Napoleon I., nach Preußen zu Friedrich I., Friedrich Wilhelm I., Friedrich II., nach Bayern zu Herzog Wilhelm IV., Kurfürst Max Emanuel, Maximilian, Karl Theodor, Max Joseph, König Ludwig I. und zu den Festen der Stadt München, zum Hochzeitsfeste Kaiser Wilhelms II. nach Berlin 1881, zum Viktor Hugo-Fest nach Paris 1881, zu dem Kolumbusfest in den verschiedenen Städten im Jahre 1892, zu den offiziellen russischen Festen der letzten Jahrzehnte, zu Ungarns Milleniumfeier im Jahre 1896 nach Ofen und Pest und zur Jerusalemfahrt Kaiser Wilhelms II. geführt. Zuletzt läßt der Verfasser noch einige Streiflichter auf Farben und Feste in Indien, Japan und China fallen. Es ist selbstverständlich, daß, da Farben und Feste nur den Zusammenhang bilden, zwischen den einzelnen Abschnitten oft längere Zeiträume unberücksichtigt bleiben, ebenso wie die festlichen Veranstaltungen des Volkes fast völlig übergangen worden sind. Bibliotheken seien auf dieses Buch aufmerksam gemacht.

X. Schriften für den Lehrer und für ein größeres Publikum.

1. Dr. **Emanuel Jäsche.** Die Hauptstufen der Weltgeschichte. 183 S. Leipzig 1900, O. Wigand. 3 M.

Verfasser glaubt, nach mehr denn 50jährigem Bemühen ein allgemein gültiges Entwickelungsgesetz festgestellt und damit der Wissenschaft festere Anhaltspunkte für ihren ferneren rastlosen Fortschritt gegeben zu haben. Ausgehend von der Erwägung, daß, so lange Menschen auf Erden leben, sie besonders vier Fragen beschäftigt haben, nämlich:
1. Was haben wir zu thun für Sicherung der Erhaltung unseres Lebens?
2. Welche Mittel können uns helfen zur Bewahrung unserer Gesundheit?
3. Was ist erforderlich zur Erreichung des Wohles unserer Gemeinschaft?
4. Was ist Ziel und Aufgabe unseres irdischen Seins? — unter-

scheidet Verfasser zwei bis jetzt von der Menschheit durchmessene Hauptperioden der Weltgeschichte, während sie an die dritte jetzt eben herantritt. In der ersten Hauptperiode gab lediglich die rohe Gewalt den Anspruch auf Herrschaft; es ist die morgenländische, griechische und römische Geschichte, die sie umfaßt. In der zweiten Periode erhebt sich die Macht der christlichen Liebe, „nicht stürmisch, nicht mit der Absicht, allein zu herrschen, die Gewalt vollständig zu verdrängen, sondern neben sie zu treten, hemmend, mildernd auf sie einzuwirken, soweit es nötig und erlaubt scheint"; es ist die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit, die sie umfaßt. Die genauere Betrachtung dieser Perioden ergiebt übereinstimmend die Emporarbeitung der Menschheit aus ersten Anfängen zu umfassenderer gemeinsamer Bethätigung, wobei drei Stufen durchlaufen worden sind: 1. Die Stufe des unfertigen, ungeordneten Völkerchaos; 2. Die Stufe der Vereinigung zu einem bestimmten Volkstum; 3. Die Stufe des Fortschrittes zu einem zusammenhängenden Staatenbunde. Obgleich sich diese drei Stufen in den beiden Hauptperioden verschieden zeigen, glaubt Verfasser doch auf Grund des allgemeinen Entwickelungsgesetzes: „Aus dem zu einer Zeit gegebenen, gleichartig Unvollkommenen erhebt sich mit einem Male ein Neues zu einer höheren Stufe des Entwickelungsganges" folgern zu dürfen, daß wir zwar noch unendlich weit zurück sind in Bezug auf das Zustandekommen einer gemeinsamen Bethätigung der ganzen Menschheit zu genügender Lösung der ihr bestimmten Aufgaben, daß wir aber vom Beginn der dritten Periode Besserung erwarten können, „in der eine Macht sich Geltung verschaffen muß, die im Verein mit den beiden vorher wirksamen uns Aussicht auf Erreichung des den Menschen gesteckten Zieles eröffnet; diese Macht kann keine andere sein, als die Macht wissenschaftlich begründeter Erkenntnis". Aber auch diese dritte Periode wird die genannten drei Stufen der Entwickelung zu durchlaufen haben, d. h. „es giebt ein Völkerchaos zu überwinden, das noch tief in Irrtum und Aberglauben befangen ist; es gilt Massen zu gewinnen, die in starrem Volkstum einer tieferen Erkenntnis sich verschließen; und es muß in einem stets sich erweiternden Staatenbunde die Wissenschaft gepflegt und zu immer höherer Ausbildung fortgeführt werden". — Von diesem Standpunkte erörtert nun Verfasser die drei Hauptperioden der Weltgeschichte, stellt zunächst fest, welche Beachtung obige vier Fragen nach Lebensversicherung, Gesundheitsbewahrung, Förderung des Gemeinwohles und Ziel und Aufgabe der Menschheit während der ersten Periode, der Herrschaft der Gewalt, gefunden haben und inwieweit man der Lösung ihrer Forderungen auf den drei Entwickelungsstufen dieser Periode näher gekommen ist, um dann zu untersuchen, wie weit darin die zweite große Periode, die Periode der christlichen Nächstenliebe, vorgeschritten ist, um der steten Sehnsucht der Menschen gerecht zu werden. Endlich giebt er im dritten, umfangreichsten Teile seines Buches eine genaue Rechenschaft darüber, wie unsere wissenschaftliche Erkenntnis beschaffen sein muß, wenn es ihr gelingen soll, eine dritte Periode der Weltgeschichte zu begründen, eine Periode, die ein Zwiefaches zu leisten hat: „Mit vollem Verständnis für die gestellte Aufgabe dem Ziele auf sicherem Wege entgegenzuschreiten und die ganze Menschheit zu gemeinsamer Mitarbeit heranzuziehen." Es wird da in zum Teil recht umfangreichen Ausführungen gesprochen über „die Welt des stofflichen Seins", „die Welt des belebten Seins", „die Vereinigung von Leben und stofflichem Sein", „die Welt des Bewußtseins", „die Welt des Selbstbewußtseins", zuletzt über den „Beruf der dritten

Periode der Weltgeschichte und über die Kultur derselben". — Das Buch ist äußerst anregend, eröffnet weite Perspektiven, erfordert aber zu seiner Lektüre längere Zeit und ein nicht geringes Maß von Anstrengung.

2. **Albert Pfister**, Das deutsche Vaterland im 19. Jahrhundert. Eine Darstellung der kulturgeschichtl. u. politischen Entwickelung, für das deutsche Volk geschrieben. Mit 6 Karten. XII u. 728 S. Stuttgart 1900, Deutsche Verlagsanst. Geb. 8 M.

Unter der Flut der aus Anlaß der Jahrhundertwende erschienenen, für das breite Volk berechneten Geschichten des 19. Jahrhunderts ragt die vorliegende nach Form und Inhalt gleich sehr hervor. Der Verfasser erzählt schlicht, einfach, läßt überall zwar die Thatsachen reden, knüpft jedoch stets daran sein oft scharfes, wohlbegründetes Urteil und führt dadurch den Leser tiefer ein in geschichtliches Denken und Prüfen. Auch setzt er mancherlei voraus, streift vielerlei Thatsachen nur ganz flüchtig, um Raum für seine Raisonnements zu gewinnen. Mit geradezu wohlthuender Kürze sind die kriegerischen Ereignisse des nun verflossenen Jahrhunderts behandelt; da genügen dem Verfasser oft bloße Andeutungen, wie z. B. bei Preußens unglücklichem Kriege 1806, den Befreiungskriegen 1813—15, dem deutschen Kriege 1866. Das ist um so anerkennenswerter, als Verfasser Generalmajor z. D. ist und ihn seine militärische Stellung nicht hindert, oft recht scharfe Urteile über militärische Mängel zu fällen. Eine Ausnahme macht jedoch der Krieg von 1870. Als Höhepunkt in der politischen Entwickelung Deutschlands im 19. Jahrhundert wird er mit liebevoller Ausführlichkeit auf etwa 60 Druckseiten erzählt und zeigt überall den Patriotismus und die Genugthuung des Verfassers über die endlich errungene Einheit. Einen sehr breiten Raum nimmt auch die Darstellung der kulturgeschichtlichen Entwickelung ein, während dem rein persönlichen Momente verhältnismäßig nur wenig Spielraum bleibt. Von verblüffender Einfachheit und von dem Gebräuchlichen durchaus abweichend ist schon die Gliederung des gewaltigen Stoffes in drei Bücher: Fremdherrschaft und Zeitalter Metternichs 1800—1830, das Zeitalter der Revolution 1830—1866 und das Zeitalter Bismarcks. Trotz dieser Einfachheit aber erfordert die Lektion des Buches fleißiges Nachdenken und ernste Sammlung, so daß sie jedem, der nicht nur an der Oberfläche kleben, sondern etwas tiefer in den Stoff und seine Beurteilung eindringen will, sehr warm empfohlen werden kann.

3. Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts. Herausg. vom Calwer Verlagsverein. (Calwer Familienbibliothek Bd. 53.) Mit vielen Bildern. 339 S. Calw 1901, Vereinsbuchh. Geb. 2 M.

Das Buch erzählt in ganz schlichter, knapp zusammenfassender, aber doch zahlreiche interessante Einzelheiten bringender Weise die Geschichte der europäischen Kulturwelt vom Beginn des Jahres 1800 bis zu den Ereignissen des Jahres 1900, unter denen auch der Burenkrieg in Südafrika und die europäische Intervention in China nicht übergangen worden sind. Es wird freilich meist politische Geschichte geboten, während die Kulturgeschichte fast völlig zurücktritt; nur am Schlusse des Buches findet sich ein zahlreiche Namen und kurze Notizen enthaltender Abschnitt über Kunst und Wissenschaft im 19. Jahrhundert. Das Buch dürfte, ohne Ansprüchen auf wissenschaftliche Gründlichkeit und Genauigkeit genügen zu können, zur Familienlektüre recht gut geeignet sein.

4. **Oskar Jäger**, Gymn.-Dir., Weltgeschichte in 4 Bänden. 3. Aufl. à Bd. 8 M., geb. 10 M. Bielefeld 1899, Velhagen & Klasing.

1. Bd.: Geschichte des Altertums. Mit 254 authentischen Abbild. im Text u. 20 Beilagen in Schwarz- u. Farbendruck. 582 S.

2. Bd.: Geschichte des Mittelalters. Mit 233 Abbild. u. 22 Beilagen. 564 S.

3. Bd.: Geschichte der neueren Zeit. Mit 305 Abbild. u. 18 Beilagen. 673 S.

4. Bd.: Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts. Mit 367 Abbild. u. 19 Beilagen. 756 S.

Der vierte Band der Jägerschen Weltgeschichte, welcher die Geschichte des 19. Jahrhunderts enthält und der durch eine Uebersicht der Ereignisse von 1871—1900 ergänzt worden ist, ist auch als Sonderband erschienen. Ausgehend von der Erwägung, daß in geschichtlichem Sinne das 19. Jahrhundert nicht mit dem ersten Glockenschlage 1801, sondern mit dem Zusammentritt der allgemeinen Stände Frankreichs im Mai 1789 zu Versailles beginnt und daß die Gesamtgeschichte des nun zu Ende gegangenen 19. Jahrhunderts nur verständlich ist auf Grund der eingehenden Kenntnis der großen französischen Revolution, widmet Verfasser das erste Buch einer gründlichen, 166 Seiten umfassenden Darstellung der französischen Revolution von 1789—1799, schließt daran die Geschichte des Konsulats und des Kaiserreichs bis zum Jahre 1812, erzählt sodann den Befreiungskrieg von 1812—1815, charakterisiert im vierten Buche die Restaurationszeit und die Zeiten des Julikönigtums von 1815—1848, um im fünften Buche die Februarrevolution 1848 bis zum Frankfurter Frieden 1871 zu schildern und im sechsten Buche einen immerhin etwa 70 Seiten umfassenden Ueberblick über die Ereignisse vom Frankfurter Frieden bis zur Gegenwart zu geben. Die Darstellung ist klar und durchsichtig, allgemeinverständlich und doch fesselnd, schmeichelt nicht den großen Männern der Weltgeschichte, auch den Toten nicht, sondern schöpft ihre Begeisterung aus dem wirklich Geschehenen, wie es durch die ernste Forschung ermittelt ist. Dieser gesunde Realismus der Darstellung berührt an vielen Stellen des Buches sehr angenehm. Eine außerordentlich willkommene Zugabe bilden die zahlreichen Abbildungen der hervorragenden Männer und Frauen, welche eine ganze Bildergalerie bieten. Auch die Abbildungen in Schwarz- und Farbendruck, z. B. der Wiener Kongreß, Napoleon I. und sein Hof, Napoleons I. Sieg über die Türken bei Abukir, der Schwur im Ballhause 1789, die Huldigung der Stände vor Friedrich Wilhelm IV. 1840, König Wilhelm in der Schlacht bei Königgrätz 1866, die Kapitulationsverhandlungen zu Donchery 1870, die Kaiserproklamation 1871 u. a. bilden eine überaus dankenswerte Zugabe. Ein fast 16 Seiten umfassendes enggedrucktes dreispaltiges Register erleichtert das Nachschlagen. Wer sich mit der politischen Geschichte des 19. Jahrhunderts vertraut machen will, dem wird Oskar Jäger ein guter, leicht verständlicher und dabei doch gründlich orientierender Führer sein.

In gleich vortrefflicher Weise sind die anderen drei Bände der Weltschichte bearbeitet, so daß auch sie wärmste Empfehlung verdienen. Was die vorliegende Weltgeschichte vor manchem anderen Werke ähnlicher Art einem größeren Publikum gegenüber voraus hat, das sind die zahlreichen Illustrationen und Tafeln in Schwarz- und Farbendruck, die immer wieder das Auge fesseln und den Stoff angenehm beleben, so daß man gern zu dem Buche zurückkehrt.

5. Dr. **Hermann Schiller**, Prof. a. D., Geh. Oberschulr., Weltgeschichte. Von den ältesten Zeiten bis zum Anfange des 20. Jahrhunderts. Ein Handbuch in 4 Bdn. Berlin 1900, W. Spemann.

1. Bd.: Geschichte des Altertums. XIV, 689 u. 78 S. Brosch. 8 M., geb. 10 M.

2. Bd.: Geschichte des Mittelalters. VII, 656 u. 74 S. 8 M., geb. 10 M.

Dieses bei ganz vortrefflicher Ausstattung sehr preiswerte vierbändige Handbuch der Weltgeschichte will nicht die einzelnen Völkergeschichten überall quellenmäßig und eingehend verfolgen und nur die Ergebnisse eigener Forschung vorführen, sondern es will, über die Zwecke des Schulbuches hinausgehend und die Mitte zwischen den großen Weltgeschichten und den grundrißartigen Nachschlagebüchern haltend, die einigermaßen gesicherten Resultate der neueren und neuesten Spezialforschung an der Hand der zuverlässigen deutschen und ausländischen Litteratur in gefälliger pragmatischer Darstellung nicht zu kurz zusammenfassen und verwerten. Dadurch will es dem allgemein gebildeten Leser ermöglichen, sich über den jetzigen Stand der Geschichtsforschung zu orientieren, wobei es unumgänglich nötig ist, kleinliche und für die große Entwickelung unwesentliche Einzelheiten zwar zu übergehen, zahlreiche wichtigere und öfter erörterte Probleme der Geschichte aber, wie die altägyptische oder babylonisch-assyrische Zeit, die israelitische Urgeschichte, die Gründung Roms u. s. w. in wissenschaftlich zutreffender Weise entweder im Texte oder in besonderen Anmerkungen zu erörtern und den Leser dadurch in den Stand zu setzen, an der Hand der angeführten wichtigsten Spezialschriften die eine oder andere Frage weiter zu verfolgen. Der vorliegende erste Band verbreitet sich nach einer Einleitung über den Begriff der Weltgeschichte und über die besondere Aufgabe des vorliegenden Werkes zunächst über die Geschichte der morgenländischen Völker und Reiche, Aegypten, Babylonien und Assyrien, das Volk Israel, die vorderasiatischen Völker und das persische Weltreich, sodann über die Geschichte der abendländischen Völker und Reiche, nämlich der Griechen und Römer. Den Faden für die allgemein verständliche Darstellung bildet natürlich die politische Geschichte, aber auch die Kulturgeschichte hat eingehende Berücksichtigung erfahren. Es finden sich z. B. zum Teil recht umfangreiche Abschnitte über Land und Leute, Sprache und Schrift, Religion, Litteratur, Kunst und Wissenschaft der einzelnen Völker, die ganz vortrefflich orientieren. Jedes einzelne Land und Volk ist in fortlaufender Darstellung behandelt, so daß von der heute vielfach geforderten synchronistischen Behandlung abgesehen wurde. Der Kulturgeschichte dient namentlich auch die im Anhange auf 58 enggedruckten, zweigespaltenen Seiten gebotene fortlaufende Sammlung von Quellenstellen, die in gleicher Ausdehnung bis jetzt keine Weltgeschichte bietet und die, da sie den Text nicht unnötig zerreißt, in dieser Anordnung eine nachahmenswerte Neuerung bedeutet. Da findet sich z. B. Hymne an den Nil, Hymnus an Amon-Râ, Aus dem Totenbuche, Ein ägyptisches Liebesgedicht, Assyrische Gebete, an den Sonnengott, Aus einem Hymnus an den Mondgott, Aus den Achämeniden-Inschriften von Behistân, Aus Homers Gedichten, Einiges aus griechischen Lyrikern, Analyse und Proben aus Kalidasas Urvasî u. s. w. Jedes Quellenstück trägt an seiner Spitze die Angabe der Seitenzahl, zu der es gehört. Ein 20 Seiten umfassendes dreigespaltenes Namenregister erleichtert das Nachschlagen. Sieben gut ausgeführte Karten und zwanzig

Porträts hervorragender Feldherren, Staatsmänner, Dichter und Philosophen sollen die Anschaulichkeit unterstützen, ohne die Aufmerksamkeit von der eigentlichen Darstellung abzulenken.

In gleicher Weise ist der zweite Band, der von der Gründung des Frankenreiches bis zur Entdeckung und Eroberung Amerikas durch die Spanier führt, bearbeitet. Auch er bietet auf 48 Seiten eine Sammlung von Quellenstoffen zur Vertiefung des geschichtlichen Verständnisses, enthält 20 Porträts und drei Karten. Dem vortrefflichen Werke, dessen weiteren Bänden man mit Spannung entgegensehen darf, ist eine weite Verbreitung und fleißige Benutzung zu wünschen.

6. Dr. **Emil Michael S. J.**, Geschichte des deutschen Volkes seit dem 13. Jahrhundert bis zum Ausgang des Mittelalters. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagsb.

1. Bd.: Deutschlands wirtschaftliche, gesellschaftliche und rechtliche Zustände während des 13. Jahrhunderts. 3., unveränd. Aufl. 1897. XIX u. 368 S. 5 M., geb. 6,80 M.

2. Bd.: Religiös-sittliche Zustände, Erziehung und Unterricht während des 13. Jahrhunderts. 1.—3. Aufl. 1899. XXXI u. 450 S. 6 M., geb. 8 M.

Das auf sechs bis sieben Bände von je 300—500 Seiten berechnete Werk, das auch den Nebentitel „Kulturzustände des deutschen Volkes während des 13. Jahrhunderts" trägt, will eine vom katholischen Standpunkte geschriebene deutsche Kulturgeschichte des 13. Jahrhunderts geben und daran eine Darstellung der politischen Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters reihen. Ausgehend von der Behauptung des Nationalökonomen Schmoller, daß die Gegensätze im 13. Jahrhundert mindestens ebenso groß als die in unseren Tagen und größer als die in der Reformationszeit sind, giebt Referent im ersten Bande, der auch betitelt sein könnte: „Die soziale Frage in Deutschland während des 13. Jahrhunderts und ihre Lösung" einen Beitrag zur Geschichte der sozialen Frage, da er der Meinung ist, daß das Mittelalter durchaus nicht eine Zeit tiefer Erniedrigung der Menschheit, eine Zeit der Barbarei und Finsternis gewesen sei, sondern daß die Gegenwart vom Mittelalter gar manches erlernen könne. Dabei handelt es sich nicht darum, etwa die glänzenden Lichtseiten dieser merkwürdigen Epoche in einseitiger Weise hervorzukehren, sondern mit möglichst naturgetreuer Verteilung von Licht und Schatten das gesamte Volksleben zu schildern. In fünf großen Abschnitten verbreitet sich der Verfasser über Landwirtschaft und Bauern, wobei die gesellschaftliche Stellung und das Leben der Bauern besonders berücksichtigt wird, über die Besiedelung des Ostens, über die Städte (deren Entstehung, Zünfte, Handel und Verkehr), über das Rittertum und über Verfassung und Recht; dabei König- und Kaisertum, die Königswahl, das Kurfürstencolleg, die deutschen Rechtsbücher und Gottesurteile darstellend. Im zweiten Bande kommt der katholische Standpunkt des Verfassers weit schärfer zum Ausdruck, denn hier verbreitet er sich in sechs großen Kapiteln über den Weltklerus, die Mönchsorden, die Predigt, über Glauben und Lieben (wobei auch die heilige Elisabeth von Thüringen und die heilige Hedwig von Schlesien eine im allgemeinen recht ansprechende Behandlung erfahren), über außerkirchliche Bestrebungen und deren Bekämpfung (die Häresien und Inquisition behandelnd) und über Erziehung und Unterricht. Das Werk ist in der Weise von Janssens „Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters", mit der es ein Ganzes bilden soll, bearbeitet, mit zahlreichen Litteraturangaben und Anmerkungen (teils kritischer Art) unter

dem Text versehen, trägt auch das ausführliche Litteratur-, Namen- und Inhaltsverzeichnis ganz in Janssens Art. So umfaßt z. B. das Litteraturverzeichnis im ersten Bande 24, im zweiten 19, das Namenverzeichnis im ersten und zweiten Bande je 12 dreigespaltene Seiten. Der kritisch veranlagte Leser findet überall die Quellen angegeben, aus denen Verfasser geschöpft hat, so daß er mit Leichtigkeit die Richtigkeit der Angaben nachprüfen kann; doch wird die Lektüre dadurch nicht gerade angenehmer. Von dem einseitigen katholischen Standpunkte abgesehen, gestatten die beiden Bände einen ganz vortrefflichen Einblick in die Kulturzustände des 13. Jahrhunderts und sind daher auch evangelischen Lesern warm zu empfehlen, um so mehr, da die Darstellung recht einfach gehalten ist.

7. **E. Speck**, Prof., Seehandel und Seemacht. Eine handelsgeschichtl. Skizze. IV u. 82 S. Leipzig 1900, Fr. Brandstetter. 1,20 M.

Ausgehend von der Thatsache, „daß das deutsche Volk sich nicht mit der wünschenswerten, den Zeitverhältnissen nach notwendigen Raschheit in den brennenden Fragen der Weltwirtschaft zurechtfindet, weil es gleichzeitig mit dem rapiden wirtschaftlichen Aufschwunge sich durch drei schwere Kriege seine Einheit erkämpfen, in Verbindung damit die beengenden Formen der Kleinstaaterei abstreifen, den Partikularismus überwinden, die sich ihm bietenden Aufgaben einer Großmacht, ja Weltmacht erkennen und die Mittel zu ihrer Lösung zum Teil suchen, zum Teil sich erst schaffen mußte und weil infolge des rücksichtslosen Wettbewerbes der Engländer, Nordamerikaner und Japaner auf dem Weltmarkte jede Versäumnis in der Lösung der hauptsächlichsten Aufgaben verhängnisvoll werden kann, will Verfasser die in der Beschaffung der nötigen Seemacht vorliegende Versäumnis vom Standpunkte der Geschichte beleuchten und die Lehren der Geschichte über das Verhältnis von Seehandel und Seemacht durch die Thatsachen selbst in knappster Fassung darstellen, um dadurch den weitesten Kreisen Gelegenheit zu ihrer Kenntnisnahme zu bieten". Deshalb erörtert Verfasser das Verhältnis von Seehandel und Seemacht im Altertum, im Mittelalter und in der Neuzeit, indem er die für den Welthandel zur See in Betracht kommenden Meere einer geschichtlichen Betrachtung unterzieht und dabei den Seehandel im Indischen Oceane, im Mittelmeere, im Atlantischen Ocean und in der Nord- und Ostsee beleuchtet. Von den größeren oder kleineren Handelsvölkern zur See, die miteinander in lebhaften Handelsbeziehungen standen, einander förderten oder bekämpften, sich in ihrer Machtstellung ablösten oder von ihrer meerbeherrschenden Machtfülle durch eigenes Verschulden zurücktraten, kennzeichnet Verfasser in ihren Bestrebungen und wechselnden Schicksalen die Inder und Chinesen; die Phönizier, Griechen, Karthager, Etrusker und Römer; die Araber, Venetianer, Genuesen, Pisaner, Provençalen und Catalanen; die Portugiesen und Spanier; die Hanseaten, Niederländer, Franzosen und Engländer. Das geschieht in knappster Fassung, so daß bei der Fülle des andrängenden Stoffes Zahlen und Namen sich sehr häufen und die Lektüre nicht gerade erleichtern, einen rechten Gewinn von ihr auch nur der Geschichtskundige hat. Dabei sind die Verhältnisse des Welthandels in Gegenwart und jüngster Vergangenheit nur gelegentlich einmal gestreift, nicht im Zusammenhange beleuchtet, so daß die handelsgeschichtliche Skizze eigentlich nur bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts reicht und leicht den Eindruck der Unvollständigkeit erzeugt. Am Schlusse seiner vielfach interessanten

und lesenswerten Darlegungen faßt Verfasser die Ergebnisse derselben in folgenden Sätzen zusammen:

„Was lehrt die Geschichte über Seehandel und Seemacht? Erstens, daß die Lage seines Landes, starker Bevölkerungsüberschuß, Mangel an notwendigen Waren (besonders Nahrungsmitteln), Ueberschuß an Fabrikaten, lockender Handelsgewinn ein Volk zum Seehandel zwingen oder drängen. Zweitens, daß nur auf den tieferen Stufen der Entwickelung der Seehandel des Schutzes der Seemacht entbehren kann. Drittens, daß jede Handelsmacht in engerem oder weiterem Gebiete nach dem Handelsmonopole gestrebt und, um es zu gewinnen, jeden Nebenbuhler rücksichtslos niedergerungen hat. . „Der Handel ist vorzugsweise egoistisch.“

Was folgt daraus für das deutsche Volk? Erstens: Es kann wegen seiner starken Bevölkerungszunahme, seines Mangels an unentbehrlichen Nahrungs- und Genußmitteln und gewerblichen Rohstoffen, seines Ueberschusses an Fabrikaten nicht auf Teilnahme am Welthandel, nicht auf Kolonien verzichten. Zweitens: Es hat in dem schon begonnenen wirtschaftlichen Kampfe mit England, den Vereinigten Staaten Nordamerikas und Japan keine Schonung zu erwarten. Drittens: Es muß die schon versäumte Rüstung so bald als möglich nachholen.

8. **E. Speck**, Prof., Handelsgeschichte des Altertums. 1. Bd.: Die orientalischen Völker. VIII u. 591 S. Leipzig 1900, Fr. Brandstetter. 7 M, geb. 9 M.

Der oben besprochenen handelsgeschichtlichen Skizze über „Seehandel und Seemacht“ von demselben Verfasser ist sehr rasch der erste Band einer Handelsgeschichte des Altertums, den Handel der orientalischen Völker in den Kreis seiner Betrachtung ziehend, gefolgt. Da es nach des Verfassers Behauptung eine Handelsgeschichte des Altertums noch nicht giebt, so muß das Buch, das durchaus nicht den Anspruch erhebt, die Forschung fördern zu wollen, das vielmehr nur die Ergebnisse derselben zusammenfassend darstellen will, allen denen willkommen sein, welche Handelsgeschichte lehren und sich den Stoff dazu mühsam zusammentragen mußten. Da der auswärtige Handel ein Lebensinteresse des deutschen Volkes bildet, da die staunenswerten Erfolge desselben zu einem guten Teile der tüchtigen Schulbildung der deutschen Kaufleute zu danken sind, da aber angesichts des drohenden Wettbewerbes anderer Völker der deutsche Handelsstand die höchsten Anstrengungen machen muß, um sich auf der erreichten Höhe zu erhalten, so muß die weitere Verbesserung des kaufmännischen Unterrichtswesens einer der notwendigsten Schritte sein. Verfasser hofft deshalb, mit seinem Buche den Lehrern der Handelsgeschichte die Vorbereitung wesentlich zu erleichtern, den Studierenden der Handelshochschulen und allen, welchen die Kenntnis des wirtschaftlichen Lebens im Altertume erwünscht ist, diese Kenntnis in einer bequemen Weise zu vermitteln, der gebildeten Kaufmannschaft und den an der Regierung und Gesetzgebung beteiligten Kreisen aber ein Hilfsmittel zu bieten, bei ihren Beratungen und Maßnahmen die Lehren der Geschichte zu verwerten. Deshalb giebt Verfasser in einem einleitenden Abschnitte von 138 Seiten eine Uebersicht, die sich über den Inhalt der Handelsgeschichte, Begriff und Aufgabe des Handels, seine Bedeutung für die Gesittung, über Handelszweige, Handelsgebiete, Landhandel, Seehandel, Schiffbau und Schiffahrt, Karawanenhandel, Verkehrswege, Verkehrsmittel, Waren, Handelsmittelpunkte, Messen und Märkte, Münzen,

Geldhandel, Maße und Gewichte, Einfluß des Staates auf den Handel, Faktoreien und Kolonien verbreitet, um sodann in weiteren acht, zum Teil sehr umfangreichen Kapiteln die Geschichte des Handels in Indien und China, Babylonien und Assyrien, Persien, Aegypten, Phönizien, Arabien, Palästina und Damaskus darzustellen. Die Darstellung beschränkt sich jedoch keineswegs auf den eigentlichen Handel, sondern zieht die gesamte übrige Kultur der betreffenden Völker, ihre Wohnplätze, bodenwirtschaftliche und gewerbliche Entwickelung, ihre sozialen Verhältnisse, das Eingreifen der Staatsgewalt in Gewerbe und Handel, ihre politischen und religiösen Beziehungen zu den Nachbarvölkern u. s. w. in den Kreis ihrer Betrachtungen, weil nach des Verfassers Ansicht die Handelsgeschichte des Altertums wegen der sehr mangelhaften Ueberlieferung des Stoffes nur verständlich wird durch die Berücksichtigung aller dieser Faktoren. Die notwendige Folge dieser Darstellung ist natürlich die, daß sie einen größeren Raum beansprucht, als manchem vielleicht zulässig erscheint; namentlich werden Lehrer der Handelsgeschichte an Handelsschulen stark zu kürzen haben. Auf der neuesten Litteratur beruhend, sind überall die Ergebnisse der neuesten Forschung gewissenhaft berücksichtigt worden, und so darf man wohl hoffen, daß das gut ausgestattete und dabei recht preiswerte Buch wirklich eine vorhandene Lücke ausfüllt und daß sein Erscheinen den dabei interessierten Kreisen große Freude bereiten wird.

9. Dr. **Otto Henne-am Rhyn**, Handbuch der Kulturgeschichte in zusammenhängender u. gemeinfaßlicher Darstellung. In 6 Lief. à 2 M. 661 S. Leipzig 1900, O. Wigand.

Der auf dem Gebiete der Kulturgeschichte als erste Autorität allallgemein bekannte Verfasser, der in seiner siebenbändigen „Allgemeinen Kulturgeschichte" eine sehr ausführliche Darstellung der Fortschritte des Menschengeschlechts von der Urzeit bis auf die Gegenwart veröffentlicht hat, will in vorliegendem „Handbuche" nur einen kurzen Auszug aus jenem großen Werke bieten, wobei die leicht übersichtliche Verbindung zwischen den einzelnen Stufen der menschheitlichen Entwickelung, die Verknüpfung zwischen den Ursachen aller Erscheinungen auf den Gebieten der Gesittung und Bildung klar zu Tage treten soll, so daß das große Gebiet der Kultur als ein völlig organisches Ganzes erscheint, als ein Gebäude, aus welchem kein Stein genommen werden kann, ohne seine Festigkeit in Frage zu stellen. Indem Verfasser überall die neueste Litteratur auf dem weiten Gebiete des Kulturgeschichtlichen benutzt und angeführt, hat er mit der bisher allgemein üblichen Einteilung der Geschichte in Altertum, Mittelalter und Neuzeit gebrochen und eine neue Gruppierung der kulturgeschichtlichen Erscheinungen in Anwendung gebracht, aus der die Einwirkung der geographischen Gestalt der Erdoberfläche auf die seelischen Eigenschaften ihrer Bewohner erhellt. Daher gruppiert er auf Grund der in der Einleitung entwickelten wichtigsten unverrückbaren Gesetze der Kulturentwickelung den gewaltigen Stoff in fünf Abteilungen: 1. Die vorgeschichtliche Kultur, wie sie aus den Funden der Urzeit und aus den Sitten der auf niederer Stufe gebliebenen Naturvölker sich uns offenbart und die sich naturgemäß gliedert in die Kultur der Urzeit Europas und anderer Teile der alten Welt, in die Kultur der heute lebenden sogenannten Naturvölker und in die Kultur Amerikas vor dessen Entdeckung und Eroberung durch die Europäer, durch die sie völlig vernichtet worden ist. Von diesen Kulturen hat unsere jetzige Kultur

gar keinen Vorteil gezogen. Vorteilhaft für unsere Kultur der Gegenwart sind erst die eigentlich geschichtlichen Kulturen, nämlich: 2. Die morgenländische Kultur, wie sie sich in den abgesonderten Gebieten der großen Ströme Asiens und Afrikas selbständig und unabhängig voneinander und darum eigenartig entwickelt hat, also die Kultur Chinas, Indiens, Babyloniens und Aegyptens; 3. Die mittelländische Kultur, deren Träger die Bewohner der Mittelmeerküsten, also die Israeliten, Phönizier, Hellenen, Römer, Urchristen und Mohammedaner sind, die einen weit höheren und für uns fruchtbareren Einfluß als die Stromländer Asiens und Afrikas auf unsere Kultur ausgeübt haben; 4. Die abendländische Kultur der Völker West- und Nordeuropas, die eine gemeinsame Erziehung durch antiken und christlichen Geist zu einem Ganzen verbunden hat und auf welche Mittelmeer und Atlantischer Ocean gewirkt haben; endlich 5. im Gegensatz und als Erweiterung dieser mehr oder weniger auf einzelne Teile der Erdoberfläche sich beschränkenden Kulturkreise eine sich seit den großen Entdeckungen ferner Länder erhebende allseitige, erdumfassende Kultur, deren Geschichte noch jetzt fortdauert und noch Jahrhunderte fortdauern wird, in deren Schutze sich neue wissenschaftliche, künstlerische, politische, technische, volkswirtschaftliche und andere große Ideen bis auf unsere Zeit entwickelt haben und die sich nur entwickeln konnte infolge der Herrschaft der Europäer auf drei Weltmeeren. — Daß jeder dieser fünf Hauptteile wieder eine sehr reiche Gliederung aufweist, ist selbstverständlich; ebenso verständlich ist, daß Verfasser bei der Fülle des zu bewältigenden Stoffes sich großer Kürze befleißigen mußte. Trotzdem orientiert das Buch ganz vortrefflich, und wer sich in einzelne Gebiete mehr vertiefen will, der findet überall die einschlägige neueste Litteratur angegeben. Wir können dieses Handbuch der Entwickelung des Menschengeschlechts und seines Kulturlebens von seinem hypothetischen Ursprung bis zur Gegenwart allen Schulmännern warm empfehlen. Orientierende und veranschaulichende Abbildungen fehlen freilich, weil sonst der Preis des Buches ein zu hoher geworden sein würde.

10. Monographien zur deutschen Kulturgeschichte. Herausg. von Dr. Georg Steinhausen. à Bd. 4 M., geb. 5,50 M. Leipzig, E. Diederichs.
1. Bd.: **Georg Liebe**, Der Soldat in der deutschen Vergangenheit. Mit 183 Abbild. u. Beilagen nach den Originalen aus dem 15.—18. Jahrh. 157 S.
2. Bd.: **Georg Steinhausen**, Der Kaufmann in der deutschen Vergangenheit. Mit 150 Abbild. u. Beilagen. 131 S.
3. Bd.: **Hermann Peters**, Der Arzt und die Heilkunst in der deutschen Vergangenheit. Mit 153 Abbild. u. Beilagen. 136 S.
4. Bd.: **Franz Heinemann**, Der Richter und die Rechtspflege in der deutschen Vergangenheit. Mit 159 Abbild. u. Beilagen. 144 S.
5. Bd.: **Hans Boesch**, Kinderleben in der deutschen Vergangenheit. Mit 149 Abbild. u. Beilagen. 132 S.
6. Bd.: **Adolf Bartels**, Der Bauer in der deutschen Vergangenheit. Mit 168 Abbild. u. Beilagen. 143 S.
7. Bd.: **Emil Reicke**, Der Gelehrte in der deutschen Vergangenheit. Mit 130 Abbild. u. Beilagen. 144 S.

In obigen Bänden liegen die ersten Veröffentlichungen eines weit angelegten, wahrhaft nationalen Unternehmens vor, das dem deutschen Volke die Kenntnis seiner früheren Kulturverhältnisse durch Wort und Bild vermitteln und dadurch deutsches Volkstum und nationale Eigenart stärken und zu neuer Blüte erwecken will. Durch den Blick auf die Ent-

wickelung deutschen Wesens in der Vergangenheit soll das richtige Erfassen der Gegenwart ermöglicht werden. Das glaubte man am besten durch kulturgeschichtliche Einzelbilder erreichen zu können, in denen einzelne Stände, Berufe und ganze Volksgruppen, aber auch Sitten- und Zeitbilder zur Behandlung gelangen sollten. Außer den oben angegebenen Ständen sollen noch zur Darstellung kommen: „Der Buchhändler und Buchdrucker, Fahrende Leute, der Geistliche, der Handwerker, Jagd und Fischerei, das Judentum, der Künstler, der Lehrer und das Unterrichtswesen." Von Sitten- und Zeitbildern sind außer dem bereits erschienenen „Kinderleben in der deutschen Vergangenheit" noch in Aussicht gestellt: „Ehe- und Familienleben, Geselligkeit, Hexenwahn und Aberglauben, Hofleben, Mode und Tracht, Musik und Tanz, Reformationszeitalter, Rokoko und Zopf, Sittlichkeit, Städtewesen, Turniere und Schützenwesen, Theater, Trinksitten." Die Monographien sind nicht für Gelehrte oder Geschichtsliebhaber oder für irgend eine Berufsklasse allein, sondern für jedermann aus dem Volke geschrieben. Man wird daher trockene Gelehrsamkeit oder wissenschaftliche Vollständigkeit in ihnen vergeblich suchen; sie wollen eben nur Führer sein, um das Wachsen und Werden der Berufe wie auch der Sitten und Anschauungen unserer Vorfahren in getreuen Schilderungen vorzuführen; denn in erster Linie soll durch sie nicht das Wissen, sondern die Anschauung bereichert werden. Die geschichtliche Anschauung, die immer etwas Lebendiges ist, weil sie Leben erzeugt, sollte erreicht werden durch die Einzelbehandlung jedes Standes, damit gezeigt werden konnte, wie er sich im Zusammenhange mit dem Gesamtleben der Nation entwickelt hat, da, weil kein Stand ohne den anderen denkbar ist, jeder auch nur bei genauer Kenntnis der anderen beurteilt werden kann. Sämtliche bis jetzt erschienene Monographien sind ihrem Zwecke entsprechend einfach in ihrer Darstellung, sorgfältig in ihrer Gliederung, angenehm lesbar und für die große Menge der Gebildeten von genügendem Umfange ohne ermüdende Breite.

Dem Texte ebenbürtig, wenn nicht ihn überragend, ist der Bildschmuck. Müssen die Vorzüge der Darstellung als Verdienst den einzelnen Bearbeitern zugerechnet werden, so ist die Ausstattung der Bände mit zahlreichen Abbildungen das Verdienst des Verlegers allein. Die Illustrationen sind systematisch durch den Verleger aus den Sammlungen ganz Deutschlands gewiß mit großer Mühe und großen Kosten zusammengetragen und sowohl nach kulturhistorischen als nach künstlerischen Gesichtspunkten ausgewählt. Dieses geradezu ungeheure illustrative Material von etwa 5000 Abbildungen, das die deutschen Kulturverhältnisse von der Mitte des 15. bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts in seltener Vollständigkeit charakterisiert, ermöglicht es, die besten Holzschnitte und Kupferstiche unserer alten Meister, die uns über die erste Blütezeit des deutschen Volkes unterrichten und die zumeist in den öffentlichen Sammlungen und in den alten Druckwerken unserer großen Bibliotheken vergraben liegen, wo sie nur der Gelehrte oder spezielle Liebhaber zu Gesicht bekommt, zu billigem Preise im Volke zu verbreiten und so ihrer Verborgenheit zu entreißen. Dadurch lernen viele kennen, was bisher nur wenigen möglich war, die Zeit und Mühe darauf verwenden konnten, und so steht zu hoffen, daß diese Illustrationen ihr gutes Teil zur ästhetischen und nationalen Erziehung des deutschen Volkes beitragen werden. Die Verteilung der Abbildungen auf die einzelnen Bände und ihre Anordnung in denselben ist ebenfalls

selbständig durch den Verleger geschehen, der mit der dem mittelalterlichen Wesen angepaßten Ausstattung einen wesentlichen Beitrag zur Reform der Buchausstattung in Deutschland zu geben hofft. — So vereinigt sich alles, um die „Monographien zur deutschen Kulturgeschichte" zu einer der hervorragendsten Erscheinungen des Büchermarktes für weite Volkskreise zu machen. Die Monographien erscheinen in zwei Ausgaben: Auf altertümlichem und auf weißem Papier. Der Preis ist für alle Bände der gleiche.

11. **Friedrich v. Hellwald**, Zauberei und Magie. Kulturbilder. 55 S. Ulm 1901, H. Kerler. 1,50 M.

Der bekannte Kulturhistoriker entwirft in diesen Kulturbildern „ein Bild der menschlichen Wahnvorstellungen, zeigt uns deren Entstehung, ihren Wandel, ihre Vermischung mit Religion und Sitte, ihren Zusammenhang mit den neuen, wissenschaftlichen Bestrebungen auf dem Gebiete der Seelenkunde und orientiert auf einem Felde, das mit all seinen ungelösten Rätseln für jeden denkenden Geist eine Fülle beachtenswerter Erscheinungen bietet". Besser und kürzer als in dieser Vorbemerkung des Verlags läßt sich ein Urteil über Inhalt und Wert dieser Studie kaum aussprechen. Sie führt uns ein in die Magie der wilden Völker, bezeichnet die Krankheit als die Urquelle aller Magie, zeigt, wie der bei den niedrigen Rassen allgemein verbreitete Glaube an Geister oder Gespenster sich auf etwas höherer Stufe zum Ahnendienste ausprägt und wie die Magie der Naturvölker ausschließlich als Geheimkunst geübt wird. Indem die Studie sich alsdann den höherstehenden Menschentypen zuwendet, weist sie nach, daß der Zauberglaube jederzeit und überall verbreitet gewesen ist, bei den Juden, Christen und Muselmännern ebenso wie in der Religion des Zoroaster, Brahma und Buddha, daß aber die Geschichte der Magie im allgemeinen von Indien ausgeht und daß die geheime Magie der Hindu, wenn auch nicht vollständig, auf die Chaldäer, Assyrer, Aegypter u. s. w. übergegangen ist. Nachdem Verfasser sich in einem weiteren Abschnitte über eine der interessantesten dieser orientalischen Geheimwissenschaften, über die Alchemie, verbreitet hat, widmet er ein besonderes Kapitel der Geheimkunst der indischen Fakire. Verfasser faßt sein Urteil über die von ihm skizzierten rätselhaften Erscheinungen dahin zusammen: „Seit Jahrtausenden haben Magie oder Zauberei und auch Spiritismus in engster Verbindung gelebt, und wenn letzterer die Gegenwart wieder eifrig beschäftigt, so dürfen wir doch nicht verkennen, daß er zum großen Teile ein direktes Erbe aus den dunklen Regionen der Philosophie der Naturmenschen ist." Die interessante Studie sei jedem Lehrer angelegentlichst empfohlen.

12. **Hippolyte Taine**, Studien zur Kritik und Geschichte. Autorisierte Uebersetzung von Paul Kühn u. Anathon Aall. Mit einem Vorwort von Georg Brandes. XXVII u. 551 S. München 1898, A. Langen. 10 M.

Dieses aus 36 Studien und Kritiken zusammengesetzte Werk des verstorbenen größten Historikers und Kritikers Frankreichs in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gewährt für jeden Leser einen hohen Genuß nicht nur hinsichtlich des behandelten Stoffes, sondern mehr noch hinsichtlich der feingeschliffenen Form. Geneigt, die ursprüngliche Kraft der großen Einzelpersönlichkeiten zu verleugnen und alle Aktivität der Individuen der Umgebung, dem Milieu, zuzuschreiben, berührt er sich in dieser Anschauung nicht nur mit einem großen Teile der französischen Historiker des 19. Jahrhunderts, sondern auch mit der kollektivistischen

Geschichtsauffassung Lamprechts, obgleich er nach der „Vorrede“ keinen Anspruch erhebt, ein System zu haben, sondern höchstens versucht, einer Methode zu folgen. Die einzelnen Studien sind zum Teil recht umfangreich, wie z. B. über Balzac, Racine, den Buddhismus, die Memoiren des Herzogs von Saint-Simon; andere interessieren uns deutsche Leser besonders, z. B. die öffentliche Meinung in Deutschland und die Friedensbedingungen (1870). Die Arbeiten umfassen etwa einen Zeitraum von 40 Jahren. Der größte Teil besteht aus feinsinnigen Besprechungen hervorragender Bücher, die Umfang und Inhalt gewöhnlicher Rezensionen weit überragen und daher vollauf verdienen, in einem besonderen Werke gesammelt und dem großen Publikum zugänglich gemacht zu werden. Der Genuß der Lektüre wird etwas beeinträchtigt durch die oft sinnentstellenden zahlreichen Druckfehler, die bei sorgfältiger Korrektur hätten vermieden werden können. Das Vorwort von Georg Brandes orientiert kurz über das Leben, die Arbeit und Bedeutung Taines.

13. Dr. **Richard Schwemer**, Papsttum und Kaisertum. Universalhistorische Skizzen. VIII u. 150 S. Stuttgart 1899, J. G. Cotta Nachf. 2,50 M.

Nach Vorträgen entworfen, die Verfasser in Frankfurt a. M. vor einem aus gebildeten Herren und Damen zusammengesetzten Publikum gehalten hat, machen diese Skizzen den Versuch, von universalhistorischem Standpunkte aus Entstehung, Wesen und gegenseitiges Verhältnis von Kaisertum und Papsttum zu charakterisieren, und dadurch das Verständnis für die großen Zusammenhänge dieser beiden größten Herrschaftsformen des Mittelalters und der Neuzeit zu fördern und durch Verzicht auf die Farbenwirkung historischer Einzelheiten die großen Richtlinien in der Entwickelung der europäischen Kulturmenschheit stärker hervortreten zu lassen. Ausgehend von dem Imperium Romanum in den ersten Jahrhunderten unserer christlichen Zeitrechnung, zeigt er zunächst, wie die christliche Kirche in dieses die Welt beherrschende römische Kaisertum allmählich hineinwächst und es zuletzt überwindet; wie dann das germanische Kaisertum Karls des Großen die römische Kirche und ihren Papst in seinen Dienst zwingt und in Abhängigkeit erhält; wie unter den schwachen Nachfolgern Kaiser Karls in dem aus dem gleichen Streben nach der Weltherrschaft sich entwickelnden Kampfe das Papsttum vorübergehend siegt, um unter Ottonen und Saliern wieder zur Abhängigkeit gezwungen zu werden, bis der sich gegen die Verweltlichung der Kirche auflehnende mönchische Geist der Cluniacenser in Gregor VII. und seinen Nachfolgern auf dem Stuhle Petri in klar bewußter Zielsetzung die Weltherrschaft des Papsttums erstrebt und starke Erfolge erringt gegen Heinrich IV. und durch die Ergebnisse des ersten Kreuzzuges. Unter Friedrich Barbarossa und seinen Nachfolgern, Heinrich VI. und Friedrich II., erreicht der Kampf nicht nur seinen Höhepunkt, sondern es fällt auch die Entscheidung zu Ungunsten des „Viperngeschlechtes“ der Hohenstaufen. Im späteren Mittelalter werden seitens der deutschen Könige nur von Heinrich VII. und Ludwig dem Bayern imperiale Bestrebungen gezeigt, während die Könige von Frankreich bis auf Franz I., stolz auf ihren Vorfahren, Karl den Großen, die kaiserliche Herrschaft an sich zu reißen suchen. In einem zum Schluß erhobenen Ausblicke, in dem von Karl II., Ludwig XIV., Napoleon I. die Rede ist, formuliert Verfasser seine Ansicht über die künftige Stellung von Papsttum und Kaisertum zu einander in den Worten: „Man täusche sich nicht: es ist ein wirklicher Friede zwischen der Kurie und dem modernen Staate nicht möglich,

am allerwenigsten mit einem Staate, der germanisch ist, und der in seinem Kern und Wesen protestantisch ist." — Die Skizzen sind gewandt, fesselnd, überzeugend geschrieben, eröffnen oft weite Perspektiven, ziehen mitunter überraschende, ja verblüffende Vergleiche, schärfen aber ungemein das historische Urteil und sind darum namentlich allen Geschichtslehrern warm zu empfehlen.

14. Dr. **Siegfried Fitte**, Religion und Politik vor und während des siebenjährigen Krieges. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Sophien-Gymnasiums zu Berlin Ostern 1899. 34 S. Berlin 1899, R. Gärtners Verl. 1 M.

Verfasser erörtert in diesem Programm, welche Bedeutung das religiöse Moment vor und während des siebenjährigen Krieges neben dem politischen gehabt und wie es namentlich Friedrich der Große verstanden hat, trotz seiner sonstigen Gleichgültigkeit gegen religiöse Fragen doch seine Stellung als größter protestantischer Fürst Deutschlands dazu zu benutzen, sich als den Schirmherrn des Protestantismus im Kampfe gegen die wider ihn verbündeten beiden größten katholischen Vormächte Europas, Oesterreich und Frankreich, hinzustellen und sich dadurch nicht nur die thatsächliche Unterstützung des protestantischen England und weniger protestantischer Staaten Deutschlands, sondern auch die moralische Unterstützung der meisten deutschen Fürsten auf dem Reichstage zu Regensburg zu sichern, als der Kaiser durch Majoritätsbeschluß den preußischen „Landfriedensbrecher" mit der Reichsacht belegen wollte. Es geht aus den auf Grund reichen Materials geschriebenen Erörterungen hervor, daß „eine unmittelbare Gefahr für die Protestanten nicht vorlag, daß aber in seinen tieferen Wirkungen sich der Krieg gegen den Preußenfürsten eng mit den religiösen Interessen verknüpfte".

15. **Heinrich v. Sybel**, Geschichte der Revolutionszeit 1789—1800. Wohlfeile Ausgabe. In 10 Bdn. à 2,40 M. Stuttgart 1897, J. G. Cotta Nachf. 24 M., geb. 30 M.

In einer wohlfeilen, dem Preise nach für die weitesten Kreise des Volkes bestimmten Ausgabe liegt hier das ausgezeichnete Werk des ebenso gründlichen Forschers wie glänzenden, wirkungsvollen Darstellers von Sybel vor und zwar unverändert in der Gestalt, die es in der letzten vom Verfasser bearbeiteten (vierten) Auflage erhalten hat. Dieses Hauptwerk seines Lebens schildert im Zusammenhange mit der gesamten europäischen Geschichte und der Kabinettspolitik jener Zeit die gewaltige Umwälzung der französischen Revolution vom Sturz des alten, unter Ludwig XIV. und XV. völlig untergrabenen Feudalstaates bis zu den wieder sich ordnenden Zuständen des Konsulats unter Napoleon I. Unerläßlich für das Verständnis der Geschichte des 19. Jahrhunderts, giebt dieses klassische Meisterwerk deutscher Geschichtsschreibung ein treues und farbenreiches Gemälde des ganzen Zeitalters, das die reformatorischen Ideen des 18. Jahrhunderts begierig aufnahm, zu verwirklichen und weiter auszubreiten suchte und das als Ausgangspunkt unserer modernen staatlichen Entwickelung einen bestimmenden Einfluß auf den Gang dieser Entwickelung ausgeübt hat. In zwanzig Büchern, von denen jedes wieder in eine Anzahl Kapitel gegliedert ist, schildert das Werk eine der interessantesten und folgenreichsten Epochen der Weltgeschichte, unter deren Banne namentlich auch die deutsche Geschichte lange Zeit hindurch gestanden hat. Den überaus reichen, dabei vortrefflich gegliederten In-

halt hier auch nur zu skizzieren, verbietet der verfügbare geringe Raum, doch giebt rein äußerlich das umfangreiche Inhaltsverzeichnis der einzelnen Bände sowie das im 10. Bande enthaltene, 75 Seiten umfassende Register über alle 10 Bände eine schwache Ahnung von dem Reichtum des hier Gebotenen, von dem wir mit dem Verleger hoffen, daß der billige Preis und die bequeme Art des Bezuges die weiteste Verbreitung ermöglichen und dem Werke in seinem neuen Gewande allerorten neue Freunde erwerben werden.

16. Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. à Bdchn. 90 Pf., geb. 1,15 M. Leipzig 1900, B. G. Teubner.

1. Dr. **Eduard Otto**, Dir., Das deutsche Handwerk in seiner kulturgeschichtlichen Entwickelung. Mit 27 Abbild. auf 8 Tafeln. 154 S.

2. Dr. **Walther Lotz**, Prof., Verkehrsentwickelung in Deutschland. 1800—1900. Sechs volkstümliche Vorträge über Deutschlands Eisenbahnen u. Binnenwasserstraßen, ihre Entwickelung u. Verwaltung, sowie ihre Bedeutung für die heutige Volkswirtschaft. 142 S.

3. Dr. **O. Weise**, Prof., Die deutschen Volksstämme und Landschaften. Mit 26 Abbild. im Text u. auf Tafeln. 128 S.

4. **Leo Bloch**, Privatdoz., Die ständischen und sozialen Kämpfe in der römischen Republik. 156 S.

Wieder vier ungemein ansprechende Bändchen der so rasch beliebt gewordenen Sammlung: „Aus Natur und Geisteswelt." Das erste giebt auf Grund der Darstellungen unserer hervorragenden Historiker und Volkswirtschaftslehrer und auf Grund eigener Studien des Verfassers eine anziehend geschriebene Entwickelungsgeschichte des deutschen Handwerks von der deutschen Urzeit bis zum Zeitalter der Dampfmaschinen und Eisenbahnen, wobei das Handwerk im Zeitalter der Grundherrschaft und Naturalwirtschaft, das Handwerk im Zeitalter der beginnenden Geldwirtschaft und der Städteblüte mit seinem Zunftwesen und Zunftleben, das Handwerk in seiner Blütezeit, die Entartung des Zunftwesens und der Verfall des deutschen Handwerks, das Handwerk im Zeitalter der unumschränkten Landeshoheit und des Merkantilsystems und das Handwerk im Zeitalter der vordringenden Gewerbefreiheit, der Dampfmaschinen und Eisenbahnen recht ansprechend und übersichtlich charakterisiert wird. Eingeleitet wird das Büchlein durch eine Bestimmung des Begriffs des Handwerks und geschlossen durch eine fesselnde Skizze: „Aus dem Handwerksleben vergangener Tage", die reich mit Proben aus der Poesie des Handwerkerlebens gewürzt ist. Die gebotenen Abbildungen sind recht hübsch, hätten aber vielleicht etwas zahlreicher vertreten sein können.

Das zweite Bändchen, aus in Hamburg und München gehaltenen Vorträgen über „Ausgewählte Kapitel der Verkehrspolitik" entstanden, entwirft in sechs Vorträgen eine volkstümlich gehaltene Geschichte der deutschen Verkehrsentwickelung im 19. Jahrhundert, die weiter nichts sein will als eine „gemeinverständliche Zusammenfassung wissenschaftlich feststehender Ergebnisse der Forschungen vieler Fachgenossen". Verfasser verbreitet sich über Verkehrstechnik und Verkehrsleistungen am Anfang des 19. Jahrhunderts, über die Geschichte des Eisenbahnwesens in Deutschland, über Gütertarifwesen, Personentarifwesen, die Bedeutung der Binnenwasserstraßen in der Gegenwart und über die Wirkungen der modernen Verkehrsmittel zu Wasser und zu Lande auf die deutsche Volkswirtschaft. Die Angabe der benutzten Litteratur ermöglicht das Studium der aufgeführten Spezialwerke.

Das dritte Bändchen charakterisiert in seinen fünf ersten Hauptabschnitten die wichtigsten deutschen Volksstämme, nämlich die Sachsen, Franken, Bayern, Alemannen und Thüringer, verbreitet sich dabei über Temperament, Gemütsleben, Sage und Dichtung, Wissenschaften, Erfindungen, Tonkunst und Malerei, Religion und Politik, Eigentümlichkeiten auf sprachlichem Gebiete, Sitten und Gebräuche, Nahrungsmittel, Anhänglichkeit an das Herrscherhaus, kirchlichen Sinn, Volksbildung und verschiedenes andere und vergißt dabei natürlich auch nicht, die führenden Geister auf den verschiedenen Gebieten zu erwähnen, namentlich die bahnbrechenden Vertreter von Kunst und Wissenschaft, wobei es selbstverständlich ist, daß nicht alle bedeutsamen Männer hervorgehoben werden können. Die fünf letzten Abschnitte sollen mehr als Ergänzung der fünf ersten dienen, denn sie schildern das nördliche, westliche, südliche, östliche und mittlere Deutschland. Verbreiten sich die ersten Abschnitte mehr über die Eigentümlichkeiten der behandelten Volksstämme, so erörtern die letzten mehr die Beziehung ihres Siedelungsterrains zu Nachbargebieten und andere charakteristische Erscheinungen der betreffenden Landschaften. Da werden z. B. erörtert die Verdienste Preußens um Deutschland, die Einflüsse der Römer, die Einflüsse der Franzosen, die Anregungen, die vom Niederrhein auf das übrige Deutschland ausgegangen sind, Anregungen der Gebiete am Mittellaufe des Rheins, frühere Kulturerrungenschaften des Südens, Slavische Einflüsse, pädagogische Anregungen und verschiedenes andere. Da Verfasser bemüht war, auf engem Raum möglichst viel zur Darstellung zu bringen, so ist es selbstverständlich, daß man vielfach nur Aufzählungen begegnet, die weiter keinen Zweck als den der Anregung haben können. Anregen und das schriftlich Dargestellte veranschaulichen sollen auch die zum Teil trefflichen Abbildungen im Text und auf besonderen Tafeln, die meist Landschaften und hervorragende Baudenkmäler, aber auch Meisterwerke von Dürer, Schwind, Thoma, Chodowiecki reproduzieren.

Das vierte Bändchen, das die Sozialgeschichte der römischen Republik unter möglichst weitgehender Beschränkung der Personalgeschichte darstellen will, verbreitet sich zunächst in einer Einleitung über die Grundlagen für die soziale Entwickelung und über die Entstehung der Stände, um sodann den immer heftiger werdenden Kampf zwischen Patriziern und Plebejern, die Entstehung neuer Aristokratien und des Proletariats, sowie den sozialen Krieg im letzten Jahrhundert der Republik zu schildern und mit der monarchischen Lösung des gewaltigen Stände- und Interessenkampfes zu schließen.

Alle vier Bändchen verdienen wärmste Empfehlung.

17. Dr. **Franz Fuhse**, Die deutschen Altertümer. 176 S. (Sammlung Göschen Nr. 124.) Leipzig 1900, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das, wie alle Bücher dieser Sammlung, sauber ausgestattete, solid gebundene, dabei sehr preiswerte Heft beschäftigt sich mit den historischen Funden und den von der Geschichtswissenschaft daraus hergeleiteten geschichtlichen Ergebnissen, indem es in zwei großen Abschnitten die vorgeschichtliche und die frühgeschichtliche Zeit und zwar innerhalb der vorgeschichtlichen Zeit die Steinzeit, die Bronzezeit, die Hallstatt-Periode und die La Tène-Periode, innerhalb der frühgeschichtlichen Zeit die römische Zeit, die Zeit der Völkerwanderung und die merowingische Zeit betrachtet, und dabei z. B. über die Wohnung, das Leben im häuslichen Kreise, in Hof und Feld, über Ehe und Tod, Kleidung, Schmuck und

Waffen, Charakter und geselliges Leben, Staats- und Rechtsleben, Handel und Erwerb, Schrift und Lied, Totenbestattung, Götterglauben u. a. berichtet. Das geschieht immer in einfacher, allgemein verständlicher, knapper Weise, die noch unterstützt wird durch 70 beigegebene Abbildungen über aufgefundene Aexte, Beile, Messer, Schwerter, Spangen, Ringe, Urnen, Thongefäße, Grabstätten, Schilde, Speereisen und viele andere Dinge. Wer über das Kulturleben unserer Vorfahren in vor- und frühgeschichtlicher Zeit ein erschöpfendes Bild in knappem Rahmen haben will, dem kann das vorliegende Bändchen warm empfohlen werden.

18. Dr. **Rudolf Much**, Deutsche Stammeskunde. Mit 2 Karten u. 2 Tafeln. 145 S. (Sammlung Göschen Nr. 126.) Leipzig 1900, G J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das Buch behandelt die Abstammung und Gliederung der Germanen, indem es zunächst die Indogermanen, sodann die Germanen als Gesamtvolk, die einzelnen germanischen Stämme und die Entstehung des deutschen Volkes betrachtet. Bei der Begründung des Zusammenhanges der Germanen mit den Indogermanen spielen natürlich die sprachwissenschaftlichen neben den archäologischen und historischen Beweismitteln eine Hauptrolle, obgleich zugestanden wird, daß man die Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft in ihrer Bedeutung für die historische Forschung in früheren Jahren sehr überschätzt hat. Sehr interessant ist auch der zweite Abschnitt, der die Germanen als Gesamtvolk betrachtet und ihr Vordringen nach Norden, Osten, Süden und Westen, sowie ihre Beziehungen zu den daselbst wohnenden nichtgermanischen Völkern beleuchtet, wobei für die Abgrenzung ebenfalls die sprachwissenschaftlichen Beweismittel stark herangezogen werden. Die einzelnen germanischen Stämme werden nach ihren Wohnsitzen, ihrer Eigenart und ihrer Geschichte kurz charakterisiert und dabei zunächst die westlichen Germanenstämme, sodann die Stämme zwischen Elbemündung und Kattegat, die swebisch-mittelländische Gruppe, die Ost- und zuletzt die Nordgermanen betrachtet. Das Büchlein ist fesselnd geschrieben, orientiert sicher und wird gern gelesen werden von denen, die sich für die germanische Urzeit interessieren.

19. **Paul v. Schmidt**, Das Friedenswerk der preußischen Könige in zwei Jahrhunderten. Festgabe für das deutsche Volk zum 18. Januar 1901. Mit 97 Abbild. 261 S. Berlin 1900, E. S. Mittler & Sohn. Geb. 3 M.

Als Festgabe zum 200. Geburtstage des preußischen Königtums erschienen, will das Buch im Gegensatz zu den durch mancherlei Sang, Sage und Geschichte verherrlichten Kriegsthaten und Siegeserfolgen dem deutschen Volke in kurzen Zügen das nicht minder bedeutungsvolle Friedenswerk der preußischen Könige schildern, das zwar nicht so glänzend wie Schlachtenruhm und Siegesthaten, aber umso nachhaltiger und segensvoller ist. Die Darstellung beginnt überall mit dem großen Kurfürsten, dem eigentlichen Begründer der preußischen Macht und Größe. Die Anordnung des Stoffes weicht von der gebräuchlichen nach den einzelnen Regenten ab, weil nach des Verfassers Meinung die Thätigkeit der Herrscher auf allen Gebieten ihrer Wirksamkeit am besten gewürdigt werden konnte, wenn jede Seite der Regententhätigkeit in einem besonderen Abschnitte besprochen wurde. Daher sind 14 Längsschnitte durch die preußische Geschichte entstanden, welche berichten über die persönliche Regententhätigkeit, über Kirche, Schule, Rechtspflege, Staatsverwaltung, Landwirtschaft und Landeskultur, Städtewesen, Handwerk und Industrie,

Verkehr, Handel und Kolonien, Fürsorge für die Arbeiter, Wissenschaft und Kunst, Heerwesen, Seemacht im Dienste der deutschen Sache. Die 97 Abbildungen im Texte erhöhen den Wert des hübsch ausgestatteten Buches.

20. **Carl Röhling** u. **Richard Sternfeld**, Die Hohenzollern in Bild und Wort. 52 S. Großfolio. Berlin 1900, M. Oldenbourg. Geb. 5 M.

Das vortrefflich ausgestattete, Sr. Majestät dem Kaiser gewidmete Buch will in Bild und Wort die Hohenzollern in Brandenburg-Preußen von Kurfürst Friedrich I. bis Kaiser Wilhelm II. verherrlichen. Zu diesem Zwecke bringt es auf der oberen Hälfte jeder Seite in farbiger Ausführung ein bedeutsames Ereignis aus dem Leben der Hohenzollern in bildlicher Darstellung, während auf der unteren Hälfte jeder Seite in zusammenhängender Darstellung eine Geschichte der Hohenzollern von 1415 bis zur Gegenwart gegeben ist. In Summa sind es 42 Bilder, in denen uns die Geschichte der Hohenzollern veranschaulicht wird. Am meisten ist natürlich vertreten der große Kurfürst, der große König und der große Kaiser, während die übrigen Kurfürsten, sowie die Könige Friedrich I., Friedrich Wilhelm II. und Friedrich Wilhelm IV. in nur je einem Bilde verkörpert sind. Die Bilder sind im allgemeinen recht ansprechend und fesselnd, doch fehlt den meisten Gesichtern der Ausdruck, und einige sind sogar sehr häßlich ausgefallen. Der Text ist bei dem zur Verfügung stehenden Raume natürlich sehr knapp gehalten und beschränkt sich auf die wichtigsten Angaben, ist aber doch einfach gehalten und angenehm lesbar. Das Buch kann zu Festgeschenken empfohlen werden.

21. Dr. **Julius Köster**, Prof., Hohenzollernfahrten zum Heiligen Lande im Mittelalter und in der Neuzeit. Nach Berichten von Mitreisenden. 64 S. Berlin 1899, Reuther & Reichard. 1 M.

Das Büchlein erzählt nach Berichten von Mitreisenden die Pilgerfahrten von sieben Fürsten aus dem Hause Hohenzollern im Mittelalter und die Reisen des Prinzen Albrecht von Preußen im Jahre 1842, des Kronprinzen Friedrich Wilhelm von Preußen im Jahre 1869 und unseres Kaiserpaares im Jahre 1898. Von der Reise des Prinzen Albrecht, über welche eine Litteratur nicht erschienen ist, weiß Verfasser nichts Näheres anzugeben. Etwas eingehender ist die Reise des Kronprinzen, am eingehendsten die unseres Kaiserpaares nach der 1899 erschienenen Litteratur geschildert. Immerhin umfaßt auch diese letzte Schilderung nur 17 Seiten, darunter drei recht lange Ansprachen und Urkunden. — Von den meisten Hohenzollernfahrten im Mittelalter weiß Verfasser, da es an Quellen fehlt, nichts zu berichten; auch die vorhandenen Quellen fließen so spärlich, daß nur unter Benutzung der Berichte anderer Pilger mühsam eine Hohenzollernfahrt zusammengestellt werden konnte. Dabei hat Verfasser von den vorliegenden Quellenberichten durch wörtlichen Abdruck weitgehenden Gebrauch gemacht. Das Nichterscheinen des Büchleins hätte sicher keine schmerzliche Lücke in der Hohenzollernlitteratur hinterlassen.

22. Dr. **Wilhelm Altmann**, Ausgewählte Urkunden zur deutschen Verfassungsgeschichte seit 1806. Zum Handgebrauch für Historiker u. Juristen herausg. In 2 Teilen. I. Teil: 1806—1866. 312 S. 4 M. II. Teil: Seit 1867. 213 S. 3 M. Berlin 1898, R. Gärtners Verl.

Ein Seitenstück zu des Verfassers „Ausgewählten Urkunden zur Verfassungsgeschichte Deutschlands im Mittelalter", den „Ausgewählten

Urkunden zur brandenburgisch-preußischen Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte" und den „Ausgewählten Urkunden zur außerdeutschen Verfassungsgeschichte seit 1776", will das Buch als bequemes Hilfsmittel für das Studium der Verfassungsgeschichte dienen und eine handliche, praktische, nicht mit Erläuterungen beschwerte Zusammenstellung der für die Entwickelung der deutschen Verfassungsgeschichte seit 1806 wichtigsten Urkunden geben, zum Nachlesen und Nachschlagen vor allem für verfassungsgeschichtliche Uebungen in Seminarien und zur Vorbereitung für den Geschichtslehrer an höheren Schulen bestimmt. Der erste Teil enthält 21, der zweite 59 Urkunden. Jede Urkunde trägt an ihrer Spitze die Quellenangabe. Die Urkunden sind genau nach der Zeit geordnet, nicht nach der sachlichen Zusammengehörigkeit. Der erste Teil enthält z. B. die Konföderationsakte der rheinischen Bundesstaaten vom Jahre 1806, die deutsche Bundesakte von 1815, die Verfassungsurkunden Bayerns, Badens, Württembergs, Hessens, Sachsens, Hannovers, Oesterreichs, die Verfassung des Deutschen Reiches vom Jahre 1849, die Grundrechte des deutschen Volkes von 1848 u. s. w. Aus dem zweiten Teile seien hervorgehoben: Die Verfassung des Norddeutschen Bundes 1867, des Deutschen Reiches 1871, das Freizügigkeitsgesetz, Maß- und Gewichtsordnung, Reichsmünzgesetz, Reichsmilitärgesetz, Reichspreßgesetz, Gerichtsverfassungsgesetz, Sozialistengesetz, Auswanderungsgesetz, Flottengesetz u. s. w. Das Buch erscheint durchaus geeignet, „dem Bedürfnisse der Juristen und Publizisten, sowie dem eifrigen Zeitungsleser zu genügen".

23. **Hans Prutz**, Preußische Geschichte. Stuttgart 1900, J. G. Cotta Nachf.
1. Bd.: Die Entstehung Brandenburg-Preußens (von den ersten Anfängen bis 1655). VI u. 463 S. 8 M.
2. Bd.: Die Gründung des preußischen Staates (1655—1740). 406 S. 8 M.
3. Bd.: Der Fridericianische Staat und sein Untergang (1740—1812). 487 S. 8 M.

Diese „Preußische Geschichte" will in zusammenfassender Darstellung nicht durchweg eigene, von Grund aus neubauende Forschungsergebnisse bieten, sondern auch die Ergebnisse der Forschungen anderer zum Teil unverändert zusammenstellen, freilich immer in der bewußten Absicht, der bisher ganz einseitig im Vordergrunde stehenden teleologischen und praktisch-politischen, ebenso wie der populär-patriotischen Tendenz der preußischen Geschichtsschreibung entgegenzuwirken und aus patriotischer Pflicht „die Menschen und Dinge, die bisher meist nur in einer künstlichen, d. h. auf einen bestimmten Effekt in der Gegenwart berechneten Beleuchtung gesehen werden, einmal ohne Rücksicht auf die Gegenwart allein in dem Lichte zu betrachten, das ihre eigene Zeit auf sie fallen ließ". Von diesem Standpunkte aus polemisiert Verfasser in der Einleitung gegen die Vertreter der teleologischen und praktisch-politischen Tendenz der preußischen Geschichtsschreibung, einen Stenzel, Ranke, Droysen, Treitschke; verbreitet er sich abfällig über die populär-politische Tendenzgeschichtsschreibung und den von höchster Stelle in Vorschlag gebrachten und seitdem fleißig geübten rückschreitenden Geschichtsunterricht von der Gegenwart zur Vergangenheit und bricht eine kräftige Lanze für das in neuester Zeit so stark mißachtete persönliche Moment in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht, dabei die große Wahrheit, welche gerade die preußische Geschichte laut und nachdrücklich lehrt, hervorhebend, „daß Männer den Lauf der Zeiten beherrschen; daß Männer

es sind, die entweder allmählich entstandene Strömungen vermöge der Gewalt ihrer starken Individualität zu geschichtlich wirksamen Mächten erheben oder durch die Fülle der von ihnen ausgehenden Anregungen erst hervorrufen und in Fluß bringen." Aber gerade die starke Betonung des persönlichen Moments hat den Verfasser bewogen, einen besonderen Abschnitt der „Legende in der preußischen Geschichte" zu widmen und sich dabei in fesselnden Ausführungen über die militärische, die dynastische und die politische Legende unter Angabe von charakteristischen Beispielen zu verbreiten. Trotzdem die in Krieg und Frieden leitenden Personen mit allen ihren Vorzügen und Schwächen eingehend behandelt werden, hat Verfasser seinen Stoff doch nicht nach persönlichen, sondern mit Recht nach sachlichen, den Fortgang der Entwickelung aufzeigenden Gesichtspunkten gruppiert. So berichtet das erste Buch von den Elementen des preußischen Staates (bis 1598), dabei auch dem Staate des Deutschen Ordens ein eingehendes Kapitel widmend; das zweite über die erste hohenzollernsche Staatsgründung und deren Zerfall (1598—1640); das dritte über die Rettung der Zukunft (1640—1655); das vierte über die neue Staatsgründung des Großen Kurfürsten (1655—1666); das fünfte über die Zeit der Anläufe, Enttäuschungen und Irrungen (1666 bis 1685); das sechste über den Eintritt in die europäische Politik und die Erwerbung der Königskrone (1685—1701) und das siebente über den inneren und äußeren Ausbau des preußischen Königtums (1701—1740). Im dritten Bande wird von der Erhebung Preußens zur Großmacht (1740—1756), von Preußens Kampf ums Dasein (1756—1772), vom Staate des alten Fritz (1772—1786), von der Zeit der Epigonen (1786 bis 1795), vom Zusammenbruch des preußischen Staates (1795—1806) und von dessen Erniedrigung und Wiedergeburt (1806—1812) erzählt. Das Buch wendet sich ohne gelehrtes Rüstzeug in Darstellung und Angabe von Quellenmaterial an möglichst weite Kreise und ist größtenteils angenehm lesbar, wenn auch nicht verschwiegen werden soll, daß mancherlei Unebenheiten in Ausdruck und Satzbau mit untergelaufen sind und daß ausschließlich politische, nicht Volksgeschichte geboten wird. Man darf jedoch dem vierten Bande, der 1902 erscheinen soll, mit berechtigtem Interesse entgegensehen und dem ganzen Werke einen weiten Leserkreis wünschen.

24. **Paul Seidel**, Hohenzollern-Jahrbuch. Forschungen u. Abbild. zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen. 3. Jahrg. 1899. VIII u. 266 S. Folio. Leipzig 1899, Giesecke & Devrient. 20 M., geb. 24 M.

Mit Vergnügen zeigen wir auch den dritten Jahrgang 1899 dieses wahrhaft nationalen Unternehmens an, das mit der Vortrefflichkeit in Ausstattung und Illustration Gediegenheit des Textes verbindet und das zu Festgeschenken nicht warm genug empfohlen werden kann. In diesem Jahrgange ist besonders der Fürstinnen aus dem Hause Hohenzollern reichlich gedacht worden, denn es finden sich darin längere Aufsätze über die Kaiserin Augusta, die Königin Luise in Tilsit, über Prinzessin Wilhelmine von Preußen, Gemahlin des Erbstatthalters Wilhelm V. von Oranien und Nassau, über Barbara von Brandenburg, die Markgräfin von Mantua und über die Herzogin Elisabeth von Münden, geborene Markgräfin von Brandenburg, die erste Schriftstellerin aus dem Hause Brandenburg. Daneben finden sich Aufsätze über den Großen Kurfürsten auf Rügen und vor Stralsund 1678 und dessen Winterfeldzug nach Preußen 1679, über Ehrenhändel der Hohenzollern im 15. Jahr-

hundert, über Friedrich den Großen als Freimaurer, über dessen Baumeister Wenceslaus von Knobelsdorff, über Lustyachten der Hohenzollern, über Adolf von Menzel u. a. Alle diese Abhandlungen stammen aus der Feder hervorragender Fachmänner und sind zum Teil reich illustriert. Unter den Illustrationen befinden sich nicht weniger als 33 Vollbilder in Lichtdruck oder Heliogravüre, sowie mehr als 100 Abbildungen im Texte, sämtlich nach Originalen aus den Königlichen Schlössern vortrefflich reproduziert. Das in jeder Beziehung vornehm gehaltene Jahrbuch sei wiederholt angelegentlichst empfohlen.

25. Der alte Orient. Gemeinverständliche Darstellungen, herausg. von der Vorderasiatischen Gesellschaft. à Jahrg. (4 Hefte) 2 M., à Heft 60 Pf. Leipzig, J. C. Hinrichs.

Die Vorderasiatische Gesellschaft, welche die Förderung der vorderasiatischen Studien auf Grund der aufgefundenen Denkmäler bezweckt, giebt neben größeren wissenschaftlichen „Mitteilungen" kleinere gemeinverständliche „Darstellungen" heraus, die in jährlich vier Heften à 60 Pf. erscheinen und den Gesamttitel „Der alte Orient" führen. Jedes Heft umfaßt zwei Druckbogen und enthält nur eine zusammenhängende Arbeit. Die bisher erschienenen vier Hefte des ersten und die beiden ersten Hefte des zweiten Jahrganges enthalten folgende Arbeiten: 1. Die Völker Vorderasiens von Dr. Hugo Winckler. 2. Die Amarna-Zeit. Aegypten und Vorderasien um 1400 v. Chr. nach dem Thontafelfunde von El-Amarna von Karl Niebuhr. 3. Hölle und Paradies bei den Babyloniern von Dr. Alfred Jeremias. 4. Der Festungsbau im alten Orient von A. Billerbeck. Mit sieben Abbildungen. 5. Die politische Entwickelung Babyloniens und Assyriens von Dr. Hugo Winckler. 6. Die Toten und ihre Reiche im Glauben der alten Aegypter von Dr. A. Wiedemann. Interessenten können jedenfalls die handlich bequemen Hefte empfohlen werden.

26. Dr. **Fritz Hommel**, Prof., Geschichte des alten Morgenlandes. Mit 6 Voll- u. Textbildern u. 1 Karte des Morgenlandes. 2., verb. Aufl. 168 S. (Sammlung Göschen Nr. 43.) Leipzig 1898, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Da die erste Auflage dieses Heftes im 48. Jahresberichte (1895) Seite 196 mit großer Anerkennung besprochen worden ist und die zweite Auflage nur wenige Veränderungen aufweist, so sei hier kurz auf jene empfehlende Besprechung verwiesen.

27. Dr. **M. Levin**, Lehrbuch der jüdischen Geschichte und Litteratur. 3., umgearb. Ausg. VIII u. 390 S. Berlin 1900, S. Calvary & Comp. Geb. 3,50 M.

Das Buch will den Stoff für den Unterricht in der biblisch-jüdischen Geschichte und Religionslehre bieten, dergestalt, daß alles rein Litterarische und alles bloß Politische aus dem Unterricht der jüdischen Geschichte ausgeschieden und diese als Gegenstand des Religionsunterrichts reine Religionsgeschichte sein und nur die Entwickelung des Judentums an sich, sowie den Einfluß desselben auf das religiöse Leben der Völker zur Darstellung bringen soll. Nach diesen leitenden Gesichtspunkten bringt das Buch in seinem ersten Teile die Geschichte des israelitisch-jüdischen Volkes bis zur Auflösung des Reiches 70 n. Chr.; in seinem zweiten Teile die Leidensgeschichte der Juden unter den Völkern und zwar im römischen, neupersisch-babylonischen, arabischen Reiche, in europäischen Ländern während des Mittelalters, in der neuen Zeit und die Wiedergeburt der Judenheit und des Judentums; im dritten Teile aber ausgewählte

Stücke aus der jüdischen religiösen Litteratur, und zwar Stellen aus den apokryphischen Schriften (Tobias, Judith, Buch der Weisheit, Buch Jesus Sirach), aus Philos und Josephus Schriften, aus Talmud und Midrasch, aus der Religionsphilosophie der arabisch-spanischen Zeit, aus der Lebensweisheit und Morallehre und aus der religiösen Poesie. Die älteste Geschichte ist sehr kurz behandelt; von der Teilung des Reiches ab wird die Darstellung aber immer breiter, indem sie fast wörtlich die Quellen wiedergiebt. So ist der Kampf der Makkabäer nach den Büchern der Makkabäer, der jüdische Krieg 66—70 n. Chr. nach den Worten des Josephus erzählt. Auch die jüdische Leidensgeschichte im Mittelalter, in welcher der Biographie hervorragender Juden ein größerer Raum gegönnt ist, hat eine breitere Behandlung erfahren, „um die Glaubenstreue der Söhne Israels vor Augen zu führen und weil die Träger der jüdischen Geschichte und die Fortbildner des Judentums als religiöse Charaktere auch vorbildlich erscheinen". Die Anmerkung auf Seite 112 enthält wohl einen Irrtum, da Geiserich erst 455, nicht schon 430 Rom plünderte.

28. **Richard von Kralik**, Das deutsche Götter- und Heldenbuch. I. Amelungensage: Hugdietrich, Ortnid, Wolfdietrich, Amelung. 312 S. Stuttgart 1900, J. Roth. 1 M.

Dieser erste Band des deutschen Götter- und Heldenbuches bildet einen Teil der von der österreichischen Leo-Gesellschaft herausgegebenen „Allgemeinen Bücherei", die, auf dem Boden des katholischen Christentums stehend, namentlich durch Neudrucke älterer Klassiker, aber auch durch Herausgabe historischer, biographischer, philosophischer und ästhetischer Schriften lebender Schriftsteller erzieherisch wirken will. Da nach des Herausgebers Meinung die Geschichte nur in der Form der Sage volkstümliches Gemeingut werden kann, so scheint es wünschenswert, „nach vielen Versuchen, nach einem durch zweimal 700 Jahre fortgesetzten Bauen und Zerstören, ein Werk zu besitzen, das mit der größten Treue und Vollständigkeit, allerdings ohne überflüssige Weitschweifigkeit, in bester Ordnung, in lesbarer Form das ganze Gebiet der deutschen Götter- und Heldensage umfaßt, die ganze nationale Arbeit möglichst abschließt, weder romanhaft dichtend, noch gelehrt deutelnd". In der einheitlichen Form der Strophe des Heldenbuches und des Hildebrandsliedes unter absichtlicher Verwischung des Strophencharakters durch Aufgeben der Vierzeiligkeit erzählt, führt uns das Buch hinein in die reiche Sagenwelt der Amelungen. Bei großem, klarem Druck ist der Preis außergewöhnlich niedrig und läßt eine weite Verbreitung zu.

29. Dr. **Ferdinand Hirsch**, Mitteilungen aus der historischen Litteratur. Herausg. von der histor. Gesellschaft in Berlin u. in deren Auftrage redigiert. 28. Jahrg. Berlin 1900, R. Gärtners Verl. 8 M.

Mit Vergnügen zeigen wir auch diesmal die mehr als 200 ausführliche Besprechungen der neuesten historischen Werke enthaltenden „Mitteilungen" an, die der Erwägung ihr Dasein verdanken, daß, da es dem Einzelnen unmöglich ist, alle Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Geschichte auch nur durchzusehen, geschweige denn durchzuarbeiten, es sehr angenehm sein muß, durch objektiv gehaltene Inhaltsangaben in den Stand gesetzt zu werden, zu beurteilen, ob für den eigenen Studienkreis die eingehende Beschäftigung mit einem Werke nötig sei oder nicht. Es ist selbstverständlich, daß bei diesen Inhaltsangaben auch hier und da Bemerkungen kritischer Art eingeflochten werden, doch bringen die „Mit-

teilungen“ in der Regel Kritiken im eigentlichen Sinne nicht, da sie ja nur orientieren wollen. Unter den im vorliegenden Jahrgange angezeigten Werken finden sich z. B. folgende von allgemeinem Interesse: „Weltgeschichte“ von Hans F. Helmolt; „Die Stammsage der Germanen und die älteste Geschichte der deutschen Stämme“ von Friedrich Stein; „Die Könige der Germanen“ von Felix Dahn; „Johann Tetzel, der Ablaßprediger“ von Nikolaus Paulus; „Der Kampf um die Vorherrschaft in Deutschland 1859—1866“ von Heinrich Friedjung; „Papsttum und Kaisertum“ von R. Schwemer; „Geschichte des deutschen Volkes vom 13. Jahrhundert bis zum Ausgang des Mittelalters“ von Emil Michael; „Geschichte der Päpste seit dem Ausgange des Mittelalters“ von L. Pastor u. a. Außerdem bringen die „Mitteilungen“ in ihrem ersten Hefte stets eine ausführliche Programmschau und als besondere Beilage die Sitzungsberichte der historischen Gesellschaft zu Berlin.

30. **Mitteilungen vom Freiberger Altertumsverein mit Bildern aus Freibergs Vergangenheit.** Herausg. von Konrad Knebel. 36. Heft. 1899. 164 S. Freiberg i. S. 1900, H. Gerlach.

Der ungemein rührige Verein hat sein vorliegendes interessantes 36. Jahresheft dem Königlich Sächsischen Altertumsverein zur Feier seines 75jährigen Bestehens gewidmet. Von allgemeinerem Interesse unter den auf die Ortsgeschichte sich beziehenden Arbeiten ist die umfangreichste des Heftes: Die Mal- und Zeichenkunst in Freiberg, die außer einem geschichtlichen Abriß kurze biographische Notizen über zahlreiche Künstler und Kunsthandwerker aus Freibergs Vergangenheit bringt.

31. Graf **von Hoensbroech**, Das Papsttum in seiner sozialkulturellen Wirksamkeit. 1. Bd.: Inquisition, Aberglaube, Teufelsspuk und Hexenwahn. 2., unveränderte Aufl. L u. 683 S. Leipzig 1900, Breitkopf & Härtel. 12 M.

Das im wesentlichen polemische Buch des zum Protestantismus übergetretenen ehemaligen Jesuitenpaters will im Interesse der Wahrheit den Kampf gegen den Ultramontanismus aufnehmen, indem es durch Aufführung und teilweise Verarbeitung eines umfassenden Quellenmaterials die Grundlage und den Schlußstein desselben, das „göttliche“ Papsttum, als Lüge hinstellt, die vor der geschichtlichen Wahrheit nicht bestehen kann. „Das Papsttum in seinem Anspruche, eine göttliche, von Christus, dem Stifter des Christentums, herrührende Einrichtung zu sein, ausgestattet mit göttlicher Irrtumslosigkeit (Unfehlbarkeit) in allen Fragen des Glaubens und der Sitte, ist die größte, verhängnisvollste, die erfolgreichste Lüge der gesamten Weltgeschichte. Und diese große Lüge ist selbst wiederum umgeben von Tausenden von Lügen ihrer Verteidiger, und diese Lüge und diese Lügen streiten für ein Macht- und Herrschaftssystem, für den Ultramontanismus.“ Die Ungöttlichkeit des „göttlichen“ Papsttums, seine verwüstende Thätigkeit auf dem Gebiete der Religion und der Sitte durch Anführung von Thatsachen zu zeigen; zu beweisen, daß das Papsttum nichts weniger als eine „göttliche“ Einrichtung ist, daß es wie keine zweite Macht der Welt Fluch und Verderben, blutige Greuel und Schändung in das innerste Heiligtum der Menschheit, in die Religion hineingetragen hat; zu beweisen, daß der Ultramontanismus, jener Riese, der in alle Gebiete der Politik und Kultur seinen zertretenden Fuß setzt, ein System ist, tief und hoch und breit, fest gefügt, ausgebaut nach allen Seiten, nur überwunden werden kann, wenn die Wissenschaft den planmäßigen, umfassenden Kampf gegen ihn aufnimmt und diesen Kampf zu einem für Politik und Religion, für Kultur und Fortschritt, für Familie und

Staat segensreichen Ende führt — das ist der Zweck dieses Buches, das der Verfasser eine Materialiensammlung nennt, deren notwendige Ausmünzung in gangbares Kleingeld er anderen überläßt, das aber solches Aufsehen erregt hat, daß schon nach drei Monaten sich eine zweite unveränderte Auflage nötig machte.

Nachdem Verfasser einleitend das Papsttum und seine sozial-kulturelle Stellung auf Grund seiner geschichtlichen Entwickelung und auf Grund katholischen Glaubens gekennzeichnet hat, sichtet er das gesammelte Material in vier großen Abschnitten, indem er sich über Papsttum und Inquisition, über Papsttum und Aberglauben, über Papsttum und Hexenunwesen und über die Verantwortlichkeit des Papsttums verbreitet. Indem er die Schuld des Papsttums an der Inquisition darlegt, charakterisiert er neben dem Wesen der Inquisition auch sechs Handbücher derselben, schildert die spanische und römische Inquisition, die Opfer derselben, führt Inquisitionsurteile an, zeigt die Stellung des Papsttums der Todesstrafe gegenüber und macht das Papsttum verantwortlich für den Mordanschlag auf Elisabeth von England und für die zahlreichen Opfer der Bartholomäusnacht. Im zweiten Buche zeigt er besonders, wie Papsttum und ultramontane Schriftsteller für die Verbreitung des Teufelsglaubens und anderen mittelalterlichen Aberglaubens eifrig thätig gewesen sind. Besonders reich ist der Abschnitt über das Verhältnis des Papsttums zum Hexenunwesen bedacht, indem zunächst eine reiche Hexenlitteratur angeführt, dann die Stellung des Jesuitenordens zum Hexenwahn gekennzeichnet, die Opfer des Hexenwahns in den verschiedenen Ländern charakterisiert und auch ein Abschnitt dem edlen Jesuiten Friedrich von Spee, dem Gegner des Hexenwesens, und seinem gegen die Hexenprozesse gerichteten, aber anonym erschienenen Büchlein Cautio criminalis, dem Verfasser einen Ehrenplatz in der vaterländischen Litteratur eingeräumt wissen will, gewidmet wird. Im vierten Buche stellt dann Verfasser zusammen, welche Verantwortlichkeit das Papsttum für Thaten und Lehren der Inquisition und des Hexenwahns trifft und widerlegt eine Reihe ultramontaner Lügen und Einwände. — Wer sich einen ungefähren Einblick in das Sündenregister des Papsttums auf dem Gebiete der Inquisition, des Teufelsglaubens und Hexenwahns verschaffen will, der greife zu diesem Buche, das nur den Ultramontanismus, nicht den Katholizismus bekämpfen will. Ein zweiter Band wird den Einfluß des Papsttums auf die Sittlichkeit im allgemeinen, auf Familie, Ehe und Sklaverei im besonderen, auf Wissenschaft und Kunst und sein nationalökonomisches Wirken innerhalb der christlichen Völker enthalten. Möge er recht bald erscheinen.

32. **Joseph Hansen**, Zauberwahn, Inquisition und Hexenprozeß im Mittelalter und die Entstehung der großen Hexenverfolgung. XV u. 538 S. München 1900, R. Oldenbourg. Geb. 10 M.

Das unter gründlicher wissenschaftlicher Ausnutzung einer reichen Litteratur bearbeitete Buch hat mit dem vorstehend besprochenen viele verwandte Züge, die sich schon aus dem Stoffe ergeben, beschränkt sich aber etwas mehr in seinem Thema und kann dieses daher desto eingehender und gründlicher behandeln. Der Verfasser betrachtet die Hexenverfolgung als ein kulturgeschichtliches Problem, das, obgleich thatsächlich abgeschlossen, mit unserer Zeit doch noch enger zusammenhängt, als man auf den ersten Blick zuzugeben geneigt sein dürfte; denn die Elemente des Wahns, auf denen sie sich aufgebaut hat, werden noch heute fast aus-

nahmslos in den Lehren der geltenden religiösen Systeme weitergeführt. In sechs Kapiteln wird die historische Entwickelung des Zauberwahns, dessen wirtschaftliche Befestigung durch die Scholastik, die Verknüpfung desselben mit der Ketzerverfolgung durch die Inquisition und der Beginn der großen Hexenverfolgung durch Kirche und Staat von 1430—1540 erörtert. Wer sich eingehender mit diesem trüben Kapitel mittelalterlichen Lebens befassen will, wird an dieser trefflichen Arbeit nicht vorübergehen können. In einem besonderen Bande soll dann auch der Blick auf den Auflösungsprozeß des Hexenwahns und der Hexenverfolgung gelenkt und der Nachweis geführt werden, welches Verdienst nach dieser Richtung dem Eindringen der modernen, auf die Naturwissenschaften gestützten Weltanschauung zukommt.

33. Dr. **Lazarus Schweiger**, Philosophie der Geschichte, Völkerpsychologie und Soziologie in ihren gegenseitigen Beziehungen. 78 S. Bern 1899, L. Sturzenegger. 1,50 M.

In einer kurzen Einleitung legt Verfasser zunächst das Wesen der Soziologie, Geschichtsphilosophie und Völkerpsychologie auseinander und bezeichnet die Soziologie als eine Untersuchung unseres sozialen Lebens im Lichte der Philosophie. Während die Soziologie, die er in eine individualistische und sozialistische gliedert, mehr die Gegenwart im Auge hat, für die sie Gesetze und Normen formuliert, verlegt die Geschichtsphilosophie den Schwerpunkt ihrer Betrachtung in die Vergangenheit, in der sie die Gesetze der Soziologie bestätigt finden will. Die Völkerpsychologie dagegen steht mit den genannten beiden Disziplinen in gegenseitiger Beziehung, indem sie teils ihre Gesetze aus ihnen herleitet, teils ihnen große Gegendienste leistet. Nun untersucht Verfasser eingehender die gegenseitigen Beziehungen zwischen Soziologie und Geschichtsphilosophie, die er nicht als getrennte Wissenschaften, sondern als zwei Flügel einer und derselben Wissenschaft betrachtet wissen will, die jedoch aus praktischen Rücksichten am besten auseinander gehalten werden, weil jede eine Reihe von Einzelwissenschaften umfaßt. Diese sehr lesenswerten Ausführungen erweitert Verfasser alsdann dadurch, daß er in einem besonderen Kapitel die Ansicht der bekannteren Soziologen über das Verhältnis zwischen Geschichtsphilosophie und Soziologie zur Darstellung und kritischen Besprechung bringt, wobei er sich über Comte, Paul Barth, Bernheim, Dilthey und Rickert verbreitet, um sodann auf die Beziehungen der Soziologie zur Völkerpsychologie näher einzugehen, in der er eine Vorstufe und eine Interpretation der Soziologie erblickt. Auch diese beiden Wissenschaften ergänzen also einander, so daß alle drei in einem nahen Verwandtschaftsverhältnis zu einander stehen. Die Studie ist fesselnd geschrieben und verdient Beachtung.

VIII. Deutscher Sprachunterricht.

Von

Dr. Hermann Zimmermann,

Schuldirektor in Leipzig.

I. Allgemeine und methodische Schriften.

1. **Herders** Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Herausg. u. mit einer Einl. u. Anmerkgn. versehen von Dr. Theodor Matthias. (XVI. Bd. der Neudrucke pädagog. Schriften.) 153 S. Leipzig 1901, Fr. Brandstetter. 1,20 M.

Eine der bedeutsamsten Fragen, mit der sich die Philosophie des XVIII. Jahrhunderts beschäftigte, war die nach dem Ursprung der Sprache. Doch so viel auch darüber gedacht und geschrieben wurde, so gingen die Meinungen immer wieder auseinander, und um Klarheit darin zu schaffen, stellte die Berliner Akademie für das Jahr 1770 die Preisaufgabe, ob die Menschen, ihren Naturfähigkeiten überlassen, imstande wären, die Sprache zu erfinden, und durch welche Mittel sie zu dieser Erfindung gekommen sein würden. Für diese Frage interessierte sich sehr lebhaft Herder, wie er auch seinem Rigaer Verleger Hartknoch selbst schrieb, daß diese vortreffliche, große und wahrhaft philosophische Frage recht für ihn gegeben zu sein schiene. Während seines Straßburger Aufenthaltes im Jahre 1770 beantwortete er diese Doppelfrage durch die Abhandlung über den Ursprung der Sprache, welche mit dem gesetzten Preise gekrönt und auf Befehl der Akademie in Berlin bei Chr. Fr. Voß 1772 herausgegeben wurde. Zu dieser Abhandlung, die nach der 1891 erschienenen Gesamtausgabe von Herders Werken abgedruckt worden ist, hat der Verfasser eine Einleitung geschrieben, in welcher er Herders Vorgänger auf diesem Gebiete in ihren Bestrebungen charakterisiert, Herders Beschäftigung mit der Frage darlegt und dessen Schrift nach ihrer Bedeutung und ihrem Inhalt erörtert. Dem Texte selbst sind noch interessante erläuternde Anmerkungen beigefügt worden, die im Anhange zusammengestellt sind. Mag die Abhandlung auch durch neuere Forschungen auf dem Gebiete der physiologischen Philosophie in manchen Stücken überholt worden sein, so behält sie doch als Ergebnis der Studien und philosophischen Anschauungen aus dem klassischen Zeitalter ihren Wert, und die Mahnung Herders, für die Entwicklung der deutschen Sprache dem gesprochenen Worte den Vorzug vor dem geschriebenen zu geben, hat auch heute noch seine volle Geltung.

2. **Theod. Vernaleken,** Deutsche Sprachrichtigkeiten und Spracherkenntnisse. VIII u. 317 S. Wien 1900, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2,50 M.

Von hoher Begeisterung für das Deutschtum und die Pflege der

deutschen Sprache beseelt, hat der durch seine deutsche Syntax und andere Sprachschriften schon seit vielen Jahren rühmlichst bekannte Grazer Professor in vorliegendem Buche ein Werk herausgegeben, das in einer alphabetisch geordneten Auswahl nach zuverlässigen Forschungen zweifelhafte Fälle, unsichere Begriffe, deutsche Personennamen und brauchbare Fremdwörter erläutert. Es wurde dabei besonders das berücksichtigt, was volkstümlich deutsch ist, das Wissenswerte aus der Volkssitte, der Weltgeschichte, aus unserem Sagengebiete und der Nationallitteratur. Auch sinnverwandte Wörter fanden dabei ihre Erklärung, unsichere Ausdrücke und wenig bekannte Redensarten wurden eingehend behandelt; dabei hat sich manche dieser Erörterungen zu einem kleinen Aufsatze gestaltet. Als Einleitung schickt der Verfasser einige sprachliche Bemerkungen und die Grundsätze voraus, die ihn geleitet haben, sie erstrecken sich auf die Entwicklung und Verschiebung der Laute, auf das richtige deutsche Alphabet, die Großbuchstaben, die Zeichen für Kürze und Dehnung der Vokale, auf einige wesentliche Fälle bei der Rechtschreibung, auf Schreibung und Druck, auf Fremd- und Lehnwörter, auf die Wortbildung und Wortbiegung, auf den Satzbau und auf die Geschichte der deutschen und der germanischen Sprachen. Der größere Teil des Buches beschäftigt sich mit der Richtigkeit der Wortform, die sich im Deutschen zwar auch mit der Aussprache ändert, wennschon immer die geschichtliche Entwicklung zu berücksichtigen bleibt. Das Leben der Sprache ist ja ein steter Widerstreit zwischen den Forderungen der Gegenwart mit denen der Zukunft, liegt es doch in ihrem Wesen, daß sie sich ändert, sowohl der Form als dem Inhalte nach. Auf diesen Wechsel, auf die stete Entwicklung der Sprache hingewiesen zu haben, ist ein Verdienst des obengenannten Buches, das ebenso dem Lehrer bei der inhaltlichen Behandlung der Wörter, wie auch dem Schüler höherer Schulen, vielleicht auch dem der Volksschuloberklassen eine treffliche Handhabe für das Verständnis seiner Muttersprache gewährt. Zum bequemen Gebrauch dient am Schluß ein ergänzendes Wörterverzeichnis.

3. **W. Bleich**, Gymn.-Oberl. a. D., Der deutsche Schreibzopf und dessen notwendige Beseitigung. 35 S. Berlin 1900, C. Regenhardt. 60 Pf.

Das Büchlein ist in seinem ersten Teile ein scharfer Protest gegen die deutsche Kurrentschrift, gegen deren Beibehaltung verschiedene zum Teil recht bemerkenswerte Gründe geltend gemacht werden, während der zweite Teil — die deutsche Schreibmode — von der deutschen Rechtschreibung handelt, von der verlangt wird, daß sie sich nach einem von der richtigen Aussprache hergeleiteten festbegründeten Schreibgesetz zu richten hat, welches sich nicht der Willkür des Schreibgebrauches fügen darf, sondern dem vielmehr der Schreibgebrauch folgen muß. Gemäß dieser phonetischen Grundregel müssen daher in Sprache und Schrift verschiedene Aenderungen eintreten, die in ihrer historischen Folge erörtert werden, worauf zuletzt noch als Ergebnis der vorhergehenden Darlegungen ein Vorschlag zu einer deutschen Rechtschreibung ohne unnützen Ballast gemacht wird. Wenn man bedenkt, daß alle Kulturvölker mit Ausnahme der Deutschen und Dänen (selbst die Japaner haben jetzt des internationalen Verkehrs wegen die lateinischen Lettern für ihre Druck- und Schreibschrift angenommen), sich der Latein- oder Rundschrift bedienen, so wäre nur zu wünschen, daß diese mehr als bisher in der Schule gepflegt und darauf hingewirkt würde, daß sie allmählich im schriftlichen Verkehr die Oberhand gewönne.

4. Dr. **Singer**, Prof., Die mittelhochdeutsche Schriftsprache. (Heft V der Mitteil. der Gesellsch. für deutsche Sprache in Zürich.) 23 S. Zürich 1900, E. Speidel. 80 Pf.

Der Züricher Sprachgesellschaft, die schon manche wertvolle Veröffentlichung auf dem deutschen Sprachgebiete veranlaßt hat, ist auch vorliegender Abdruck des am 3. Nov. 1899 in ihr gehaltenen Vortrags zu danken. Obgleich auf Grund neuerer Forschungen festgestellt worden ist, daß es im Mittelalter keine Schriftsprache im neuhochdeutschen Sinne gegeben, daß auch nicht ein einzelner Dialekt alle andern so an Gewicht überragt hat, daß er allein als das ganz richtige Deutsch galt, die übrigen als mehr oder minder falsch angesehen wurden; so ist doch klar gestellt worden, daß auch jeder Dichter nicht allein seinen Dialekt geschrieben, sondern sich dabei auch um die Sprache seiner Nachbarn gekümmert hat. Prof. Singer erörtert nun in seinem Vortrag die Frage, welche Momente einen mittelhochdeutschen Dichter zur Abweichung von seinem heimischen Dialekt zu bestimmen vermochten, und beantwortet sie dahin, daß dies zunächst die Schriftsprache im engeren Sinne, ferner die Umgangssprache der besseren Kreise, dann die Litteratursprache, die sich der Dichter und Schreiber durch Lektüre fremder Dichterwerke und durch häufiges Abschreiben angeeignet hat, und endlich die Dichtersprache, wie sie sich besonders im Reim ausgebildet hat, veranlaßt haben. Der Vortrag, der zum Schlusse noch zahlreiche Anmerkungen, teils begründender, teils polemisierender Natur enthält, ist das Ergebnis des jetzigen Standes der deutschen Sprachwissenschaft; er wird in der gebotenen populären Form auch für weitere Kreise von Interesse sein.

5. Dr. **Herm. Dunger**, Prof., Wider die Engländerei in der deutschen Sprache. 30 S. Berlin 1900, Verl. des Allg. Deutschen Sprachvereins. 30 Pf.

Mit dem wachsenden Einflusse englischen Wesens aufs deutsche Volk mehren sich in bedenklicher Weise die aus dem Englischen stammenden Fremdwörter. Auf diese unserer Sprache drohende Gefahr weist der Vortrag hin, der von Prof. Dunger auf der in Zittau tagenden 11. Hauptversammlung des Allg. Deutschen Sprachvereins gehalten worden ist, hin. Die Einbürgerung englischer Wörter in unsre Sprache erklärt sich aber nicht allein aus der weiteren Verbreitung englischer Sprachkenntnisse, sondern vor allem aus dem großen Einflusse, welchen englische Sitte und Mode, englische Einrichtungen im politischen und gesellschaftlichen Leben, namentlich allerlei Leibesübungen und Bewegungsspiele in neuerer Zeit bei uns genommen haben. In den letzteren sind die Engländer die Vorbilder unsrer vornehmen Welt, und manchem jungen Deutschen gilt als höchstes Ziel des Ehrgeizes, für einen Engländer gehalten zu werden. Diesem Unwesen, dessen Bekämpfung die Pflicht jedes ehrlichen Deutschen sein müßte, tritt Dunger sehr entschieden entgegen. An einer großen Reihe von Beispielen, von der Bevorzugung des Englischen bei den Vornamen unserer Kinder an bis zu den schon erwähnten Spielen und der gewöhnlichen Unterhaltungssprache zeigt der Verfasser das Lächerliche, aber auch für uns Deutsche das Entehrende dieses Beginnens. Hoffentlich wird das deutsche Volk dieser Verbritisierung seiner Sprache sich bewußt und dagegen Einhalt thun, wie dies schon von den Radfahrern geschehen ist, die mit Erfolg alle Fremdwörter aus ihrem Betrieb weggewiesen haben. Im Anhange ist noch eine Verdeutschung der englischen Ausdrücke des Lawn-Tennis-(Netzball-)Spieles beigegeben, wie sie jetzt schon auf manchem deutschen Spielplatze gebraucht wird.

6. **W. Wedekind**, Sprachfehler oder Sprachentwicklung? 56 S. Berlin 1900, W. Wedekind. 50 Pf.

Das Büchlein nennt sich einen Versuch einer historischen Grammatik der deutschen Sprache für gebildete Laien mit besonderer Rücksicht auf den heute schwankenden Sprachgebrauch nebst Ausblicken in die Zukunft. Es behandelt im ersten Bändchen das Hauptwort in der Einzahl und erörtert darin das allmähliche Schwinden der Kasusendungen in zwei Jahrtausenden, besonders den starken Rückgang der schwachen (konsonantischen) Einzahl, und das heutige Abbröckeln des s im Genitiv und des e im Dativ. Dabei kommt es zu dem Schlußergebnisse, daß unsre heutigen Kasusendungen im Absterben begriffen sind und nach und nach wegfallen werden. So radikal, wie der Verfasser vorschlägt, darf zwar der deutsche Sprachunterricht nicht verfahren, doch wird er sich den Bestrebungen nach Vereinfachung nicht ganz verschließen dürfen. Das Schriftchen ist frisch und lebendig geschrieben und wird Freunden der deutschen Sprache Interesse gewähren.

7. Dr. **Karl Lang**, Dir., Elemente der Phonetik, zur Selbstbelehrung mit Rücksicht auf die besonderen Bedürfnisse des Seminars. IV u. 52 S. Berlin 1900, Reuther & Reichard. 80 Pf.

Für den Lehrer, der sorgfältig auf eine gute Aussprache seiner Schüler hält, die schon durch den ersten Leseunterricht angebahnt werden muß, ist Kenntnis der Phonetik, die sich mit der Hervorbringung, Beschaffenheit und Verwendung der artikulierten Laute zu beschäftigen hat, dringend notwendig. Hat dieselbe wohl auch jede gute Sprachlehre zu vermitteln, so gewährt obengenanntes Buch, das in 29 Paragraphen die Elemente der Phonetik in leicht verständlicher Darstellung bietet, in seiner auf langjährigen Beobachtungen beruhenden Zusammenfassung ein brauchbares Hilfsmittel für den Unterricht in der Lautlehre und Gesangsaussprache. Auf mehreren Tafeln, die eine schematische Darstellung der Artikulationsstellen und die Hervorbringung der Vokale und Konsonanten darstellen, werden die Laute in den Wörtern durch den Druck hervorgehoben. Dadurch, sowie durch die weiter daran sich schließenden Erörterungen, die auch auf die Lautverhältnisse der französischen Sprache Rücksicht nehmen, wird die Schrift den Unterricht im Lesen, Sprechen und Singen fördern helfen.

8. Dr. **V. Ritter**, Prof., Der deutsche Unterricht in der höheren Mädchenschule. Lehrstoffe, Lehrgänge und Lehrmethode. XII u. 446 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 6 M.

Das Buch kann als nähere Begründung und weitere Ausführung des vor kurzem erschienenen deutschen Lehrplans der höheren Mädchenschule desselben Verfassers (Separatabdruck aus der Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 13. Jahrgang, Pr. 50 Pfg.) gelten. In seinem theoretischen Teile wird die Didaktik des deutschen Unterrichts behandelt. Ausgehend von der Bestimmung der Ziele und Wege desselben, läßt der Verfasser zunächst theoretische Belehrungen über den Sprachunterricht, bei welchem es auf die Pflege der guten Aussprache, des guten Vortrags und des mündlichen Ausdrucks ankommt, folgen. Dann werden die methodischen Gesichtspunkte für den elementaren Schreibleseunterricht aufgestellt, woran sich Erörterungen über die Auswahl des Lesestoffes vom zweiten Schuljahr an und über dessen Behandlung, über die Litteraturkunde, die Sprachlehre und den deutschen Aufsatz anschließen. Im praktischen Teile des Buches ist auf die Lehrstoffe und

Lehrgänge des deutschen Unterrichtes in den ersten drei Schuljahren besonders eingegangen. Nach allgemeinen Vorbemerkungen über das Lehrziel, den Lehrstoff und die Lehrmittel sind für das erste Schuljahr fünf, für das zweite und dritte je vierzig Lehrbeispiele in ausführlicher Weise behandelt worden. Dabei sind die bekannten Formalstufen maßgebend gewesen. Die den Lehrbeispielen zu Grunde liegenden Lesestücke sind nicht besonders abgedruckt worden, da sie wohl in den meisten Lesebüchern der Unterklassen zu finden sind. Ein weiter in Aussicht stehender 2. Band soll die Lehrstoffe und Lehrgänge der nächsten vier Schuljahre enthalten. Wenn ein solch festbestimmter Plan, wie der Verfasser aufgestellt hat, dem Unterricht zu Grunde liegt, so wird sicher auch in ihm jene Lückenlosigkeit und Sicherheit im Fortschreiten eintreten, die die rechten Erfolge gewährleistet. Die Lehrbeispiele werden jüngeren Lehrern eine Handhabe beim Unterricht bieten, ohne daß doch dabei ihre Selbständigkeit zu leiden braucht.

9. **L. Link**, Vorbereitungen für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre in Volksschulen. Lehrproben, Entwürfe u. Uebungsstoffe. Mit besond. Berücksicht. der Wortbedeutg. u. der Lautbildungslehre. VIII u. 228 S. Neuwied 1900, Heusers Verl. 2,80 M.

Wie schon aus dem ausführlichen Titel des Buches hervorgeht, hat der Verfasser, nachdem er in den Lehrproben aus der Wort- und Satzlehre das Wichtigste hervorgehoben hat, in seinen Entwürfen zu Lehrproben und in den Uebungsstoffen einen großen Wert auf die Wortbildung, auf abgeleitete Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwörter, und auf die Wortbedeutung gelegt. Bei der im dritten Abschnitt erfolgten Zusammenstellung der Wortfamilien, wobei auch die Ablautreihen mit zur Geltung kommen, ist möglichste Vollständigkeit der abgeleiteten und verwandten Wörter angestrebt. Den Schluß des Buches bilden, nachdem erst noch Lehrproben über einige Gegenstände aus der Lautbildungslehre — der a-Laut, die s-Laute und p und b — gegeben, Uebungsstoffe zur Förderung einer lautreinen Aussprache nebst kurzen phonetischen Belehrungen.

II. Grammatische Schriften und Sprachhefte.

10. Dr. **E. Bardey**, Lehr- und Uebungsbuch der deutschen Sprache. 3., verb. Aufl. von Prof. Dr. O. Weise. VI u. 180 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 1,80 M.

Das Buch hat vorzüglich in den Unterklassen höherer Unterrichtsanstalten Eingang gefunden, es behandelt die Form- und die Satzlehre in allen ihren Teilen in der Weise, daß jede sprachliche Erscheinung, die zur Besprechung kommt, zunächst an Beispielen erläutert wird. Aus den Beispielen werden die grammatischen Ergebnisse gezogen und durch zahlreiche Aufgaben befestigt und eingeübt. Die grammatischen Bemerkungen sind leicht verständlich, kurz und bestimmt, die Aufgaben geben Stoff zu methodisch fortschreitenden mündlichen und schriftlichen Uebungen. Von den früheren Auflagen unterscheidet sich die vorliegende durch Verminderung und Vereinfachung des Stoffes.

11. Dr. **O. Lehmann** u. **K. Dorenwell**, Deutsches Sprach- und Uebungsbuch für die unteren und mittleren Klassen. In 4 Heften. 4. Heft: Untertertia. VI u. 163 S. Hannover 1900, Carl Meyer. 1,10 M.

Für den deutschen Sprachunterricht ist den höheren Schulen in

Preußen als grammatische Lehraufgabe der Untertertia ein zusammenfassender Ueberblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze gegeben. Dies ist auch im vorliegenden Hefte geschehen, zugleich darauf aufmerksam gemacht, was die deutsche Sprache von den fremden Schulsprachen unterscheidet. Das Heft beginnt mit der Wortlehre, wobei das Substantiv, Adjektiv, Pronomen und Verb, besonders aber die Rektion der Verben und Adjektive und die Präpositionen eingehend behandelt werden, betrachtet aus der Satzlehre die Satzglieder ohne Verbum finitum, die Nebensätze in übersichtlicher Darstellung, die elliptischen und die Relativsätze und schließt mit der Wiederholung und Vervollständigung der Interpunktionslehre. Die sprachlichen Erscheinungen, die leicht zu Irrtum oder Unsicherheit Anlaß geben können, sind besonders hervorgehoben.

12. **Baron, Junghanns u. Schindlers** Deutsche Sprachschule. Grammatik, Orthographie u. Stil in konzentr. Kreisen. Für preuß. Schulen neu bearb. von Rektor M. Thal. Ausg. B (in 4 Heften). Heft 1 u. 2 à 20 Pf., 3 u. 4 à 30 Pf. Leipzig 1900, Jul. Klinkhardt.

Vor etwa 25 Jahren erschien diese Sprachschule zum ersten Male. Die glückliche Verbindung der einzelnen Zweige des Sprachunterrichts und die richtige methodische Aufeinanderfolge des Sprachstoffes in konzentrischen Kreisen verschaffte ihr vielseitige Anerkennung und weite Verbreitung, so daß sie für die einzelnen Landesschulen, wie für Bayern und Preußen, wieder besondere Bearbeitung fand. Eine solche für preußische Schulen bestimmte Neubearbeitung liegt hier vor, die in den Schulen, wo man sich bestimmen ließ, den Kindern besondere Sprachhefte in die Hand zu geben, mit Erfolg gebraucht werden wird.

13. **S. Jos. Wolf**, Kreisschulinsp., Sprachübungen für die Mittel- und Oberstufe der Volksschule. Ausg. A: 2 Hefte, 30 u. 40 Pf., Ausg. B 40 Pf., Ausg. C 50 Pf. Düsseldorf 1900, L. Schwann.

Bei der Ausarbeitung der vorliegenden Sprachübungen galt es, sie praktisch zu gestalten, wie es die Bedürfnisse des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruckes fordern, durch die einzelnen Uebungen unter Zugrundelegung gehaltvoller Stoffe die Selbstthätigkeit der Schüler möglichst anzuregen und derselben Raum zu geben, und einen für gewöhnliche Verhältnisse ausreichenden Uebungsstoff zu bieten. Von den Sprachübungen sind die Rechtschreibungen getrennt behandelt worden. Die Gliederung in die Ausgaben A und B trägt den entwickelteren und einfacheren Schulverhältnissen Rechnung, das Lehrerheft (Ausgabe C) spricht sich im ersten Teile über Zweck, Stoff und Behandlungsweise der Sprache und Rechtschreibungen in der Volksschule aus und schließt daran eine Anleitung zur Ausführung der Uebungen mit sprachlichen und methodischen Bemerkungen.

14. **J. Lombard**, Kreisschulinsp., u. **K. König**, Schulvorsteher, Deutsche Sprechübungen für zweisprachige Schulen. 1. u. 2. Lehrerheft. 52 u. 38 S. 1,20 M. u. 1 M. Ausg. für Schüler. 32 S. 25 Pf. Straßburg 1900, Fr. Bull.

Diese Sprechübungen sind im Anschluß an die bekannten Straßburger Anschauungsbilder ausgearbeitet und für die Unter- und Mittelstufen reichsländischer zweisprachiger Schulen bestimmt. Dem ersten Schuljahre wurde die Schule zugewiesen, und es sollen in dieser Zeit nur wirklich Anschaubares und Thätigkeiten, die in der Schule ausgeführt werden können, besprochen werden. Dem 2. Schuljahre ist die

Wohnstube und das Wohnhaus zugewiesen, wobei der Sprachschatz, wenn auch schon keine neuen Sprachformen vorgeführt werden, unter Zuhilfenahme der Bilder eine wesentliche Erweiterung erfährt. Im 3. und 4. Schuljahr sind die übrigen Anschauungsgruppen, nach den Jahreszeiten geordnet, zu behandeln, wobei sowohl der Sprachschatz, als auch die Sprachformen bereichert werden. Bei den Besprechungen kommt es nicht nur darauf an, daß die Kinder die Dinge kennen lernen, sondern daß sie sich über dieselben im Zusammenhange aussprechen, wobei unter Beachtung der jeweiligen Abweichungen vom Französischen die Wort- und Satzformen vorgeführt und eingeübt werden. Mit den beiden Lehrerheften steht ein Schülerheft für das 3. und 4. Schuljahr in Verbindung.

15. F. **Przibilla**, Der gesamte deutsche Sprachunterricht in der zweisprachigen Volksschule. Vollst. in 3 Teilen. 1. Teil: Unterstufe. IV u. 99 S. 1,20 M. 2. Teil: Mittelstufe. VI u. 79 S. 1 M. Posen 1900, J. Jolowicz.

Daß der deutsche Sprachunterricht in den zweisprachigen Schulen nach anderen Grundsätzen erteilt werden muß, als in den einsprachigen, die in ihrer Muttersprache schon etwas Bekanntes und daran feste Anhaltepunkte haben, liegt wohl klar auf der Hand; muß doch der Lehrer viel mehr Fleiß und Mühe auf die Einprägung der hochdeutschen Wörter und Wortformen verwenden und eine genauere Stoffauswahl und Verteilung desselben treffen. Verfasser hat in seinen Heften die deutsch-polnischen Schulen im Auge, er beschäftigt sich im theoretischen Abschnitte des 1. Teiles mit dem Ziele der Sprechübungen im allgemeinen und legt die Besonderheiten, die sich bei der Betreibung des Sprachunterrichts in den zweisprachigen Schulen ergeben, dar, erörtert die Veranschaulichung desselben und untersucht, wie die Schüler zu einem richtigen Gebrauche der deutschen Sprache zu führen sind. Nachdem er dann das Ziel und die Bedeutung des Leseunterrichts auf der Unterstufe dargelegt und gezeigt hat, wie das Verständnis des Lesestoffes zu vermitteln ist, behandelt er weiter das Lesen und Wiedererzählen der Lesestücke, die Uebungen im Schön- und Rechtschreiben und die Anfänge im Aufsatze. Die vorgeschlagenen methodischen Richtungslinien sind in den Lehrproben für die Sprach- und Leseübungen für das erste und zweite Schuljahr ins Praktische übertragen. Der zweite Teil des Buches, für die Mittelstufe, geht ebenfalls nach einer methodischen Anleitung zum erfolgreichen Betrieb der freien Sprachübungen, des Lese-, Aufsatz-, Recht- und Schönschreibunterrichts auf die praktische Verwertung der gemachten Vorschläge in den Lehrproben für die freien Sprechübungen, für den Unterricht im Lesen und in der Sprachlehre ein. Hoffentlich tragen die Bücher zur Erhaltung und Verbreitung der deutschen Sprache in den polnischen Gebieten mit bei.

16. K. **Thomas**, Schuldir., Hilfsbüchlein für den Unterricht in der deutschen Sprache. 56 S. Kronstadt 1900, H. Zeidner. 50 Pf.

Auch dieses Sprachbuch entstammt dem deutschen Osten, und zwar den deutsch-evangelischen Schulen Siebenbürgens, deren Schülern es als eine kleine Sammlung von Musterbeispielen und Regeln in die Hand gegeben werden soll. Es beginnt mit der Satzlehre, wobei es die einzelnen Regeln aus zahlreichen, dem Erfahrungs- und Wissenskreise der Kinder entnommenen Beispiel- und Uebungssätzen ableitet. Im Zusammenhang mit der Satzlehre sollen die Schüler auch zu gleicher Zeit in die Wortlehre eingeführt werden, die die Hauptsachen in Form von Tabellen

bietet. Das Büchlein will den Schülern als kleines Magazin dienen, in welchem sie alles in der Sprachlehre Gelernte allzeit bereit finden.

17. **J. G. Mülder**, Sprach- und Uebungsstoff aus der deutschen Kulturgeschichte. VI u. 162 S. Hannover 1900, Carl Meyer. Kart. 1,20 M.

In ganz eigenartiger Weise hat der Verfasser nur ein einziges Wissensgebiet in das Bereich seiner sprachlichen Betrachtungen gezogen. Er benutzt dazu die Kulturgeschichte, und zwar besonders deshalb, weil sie das Interesse am Stoff und dadurch auch an der Form bei Schülern der Oberstufe am leichtesten zu fesseln imstande ist. Dem gesamten Sprach- und Uebungsstoffe, der vorzugsweise der mündlichen Sprachbildung dienen soll, wenn sich daraus auch schriftliche Arbeiten ableiten lassen, sind 25 kulturhistorische Sprachstücke zu Grunde gelegt, die wieder in 129 kleinere Bilder zerfallen. An diese Gruppen sind die einzelnen Abschnitte aus der Satzlehre angeknüpft. So werden z. B. am ersten Sprachstücke, dem altdeutschen Gehöfte, der einfach nackte Satz, am zweiten, dem Aufbruch zur Jagd, die ziellosen und zielenden Zeitwörter und die Ergänzung im vierten Falle behandelt. Die Sätze und Wörtergruppen, auf welche in sprachunterrichtlicher Beziehung das Gewicht zu legen ist, sind durch gesperrten Druck hervorgehoben worden.

III. Orthographische Schriften.

18. **Marx Lobsien**, Ueber die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts. Einige psychologisch-physiologische Untersuchungen mit zahlr. in den Text eingedruckten Fig. 49 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 1 M.

Wie Lay in seinen Grundlagen der Rechtschreibung (49. Band des Jahresber.), stützt sich auch Lobsien auf die naturwissenschaftliche Methode, behandelt nacheinander mit viel Aufwand von Gelehrsamkeit das Wesen und den Umfang des psychologischen Experiments für die Pädagogik, die Schwierigkeiten, die dem vorliegenden Experimente begegnen und die physiologischen Grundlagen der Rechtschreibung. Dann macht er aus der persönlichen Erfahrung verschiedene Bemerkungen, wodurch er die Notwendigkeit des Experimentes begründet, bespricht die psychologischen Experimente, die Methode des Versuches und die daraus gefundenen Ergebnisse, woran sich die für die praktische Verwertung der gewonnenen Grundlagen ergebenden pädagogischen Folgerungen anschließen. Als solche bezeichnet er folgende: Das Buchstabieren ist durch das Lautieren zu ersetzen, das sich bei langsamem artikulierten Sprechen von selbst ergiebt. Im Prinzip muß man das Buchstabieren zwar anerkennen, aber in seinen Mitteln geht es zu weit. Des Abschreibens, obgleich es ein minderwertiges Mittel ist (bei Lay erscheint aufmerksames Abschreiben als Hauptförderungsmittel der Orthographie), kann man sich bei der Rechtschreibung der Schüler wegen, die erst durchs Auge aufnehmen, nicht ganz entraten. Das Diktieren führt am schnellsten und sichersten zum Ziele, ist daher die wertvollste Form, während es nach Lays Versuchen nur geringen Wert hat. Das Schriftchen gehört der Sammlung von Abhandlungen und Vorträgen zur Pädagogik der Gegenwart als zweites Heft an.

19. **Joh. Meyer**, Rektor, Lehr- und Uebungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 14. u. 15. Aufl. 64 S. Hannover 1900, Carl Meyer. 30 Pf.

20. F. W. Braeucker, Lehrer, Neue Behandlung der deutschen Rechtschreibung in 24 Lektionen. 100 S. Gütersloh 1900, C. Bertelsmann. 1,40 M.

Des Meyerschen Lehr- und Uebungsbuches ist schon oft empfehlend gedacht worden. Hier mag es genügen, nochmals darauf hinzuweisen. Der Verfasser des zweitgenannten Buches teilt dieses in einen methodischen und einen praktischen Teil. Gestützt auf vieljährige sorgfältige Beobachtungen hat er gefunden, daß die schlimmsten Feinde der Rechtschreibung alle gedehnten Wörter sind, andre Feinde sind die eigentümliche vierfache Bezeichnung der s-Laute, die Lehre von der Großschreibung und endlich die verschiedenartige Bezeichnung verschiedener Laute. Zur Bekämpfung dieser Feinde hält der Verfasser die Bildung von Wortreihen, die sich mit leichter Mühe einprägen lassen, am geeignetsten, erkennt er doch an, daß das Fortschreiten der Schüler in der Rechtschreibung am besten durch Wortsammlungen, die angelegt werden, durch Wortdiktate, durch eine richtige Korrektur, durch Fehlerverzeichnisse gefördert werde. In den 24 Lektionen, die den praktischen Teil des Buches bilden, ist der Betrieb des orthographischen Unterrichts nach den dargelegten Gesichtspunkten näher auseinandergesetzt; hauptsächlich ist derselbe auf die Unter- und Mittelstufe zu verlegen. Es ist ein Verdienst des Buches, wieder einmal mit allem Nachdruck auf die Wichtigkeit hinzuweisen, die die Reihenbildungen für den orthographischen Unterricht haben.

21. J. Schneider, Lehrer, Wortfamilien der deutschen Sprache. IV u. 40 S. Paderborn 1900, F. Schöningh. 80 Pf.

Aus dem großen Wortreichtum der deutschen Sprache bietet das kleine handliche Büchlein nur einen kleinen Teil; es sind vorwiegend diejenigen Gruppen gewählt, deren einzelne Worte sich nicht schon durch den gleichen Lautbestand der maßgebenden Silbe als zusammengehörig kennzeichnen. Die Zusammenstellung ist nicht erschöpfend, weder bezüglich der Zahl der zu einer Familie gehörigen Wortbildungen, noch bezüglich der Bedeutung derselben; doch wird sie eine Anregung zum weiteren Vordringen in der deutschen Wortkunde und Wortbildung durch das Studium wissenschaftlicher Werke, von denen die wichtigsten namhaft gemacht sind, sein.

22. Dr. K. Duden, Gymn.-Dir., Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache, mit zahlr. kurzen Wort- und Sacherklärungen und Verdeutschungen der Fremdwörter. Nach den neuen amtl. Regeln. 6., verb. u. verm. Aufl. XX u. 384 S. Leipzig 1900, Bibliogr. Institut. Geb. 1,60 M.

Unter den infolge der amtlichen Orthographiereform entstandenen Wörterverzeichnissen hat wohl keines weitere Verbreitung in den Kreisen der Lehrer wie überhaupt des gebildeten Volkes gefunden, als das Dudensche. Von Auflage zu Auflage hat der Verfasser an der Vermehrung und Verbesserung des gebotenen Wortschatzes gearbeitet, und was der Strom der Zeit an altem Sprachgut wieder zu Tage gefördert oder an Neubildungen hervorgebracht hat, ist in dem Buche festgelegt worden. Vor allem sind die vom Deutschen Sprachverein vorgeschlagenen Verdeutschungen von Fremdwörtern und die im Bürgerlichen Gesetzbuch eingeführten Ausdrücke, die an Stelle der früheren Fremdwörter der Rechtssprache getreten sind, berücksichtigt worden. Dem Wörterverzeichnis sind einige ergänzende orthographische Regeln vorausgeschickt, die zur Begründung der im Buche befolgten Schreibung dienen sollen oder sich nicht an den einzelnen Wörtern veranschaulichen lassen. Bisher ist leider

der Unterschied zwischen der Schulorthographie und der des gewöhnlichen Verkehrs noch immer nicht ausgeglichen, doch mehren sich die Zeichen, daß die letztere sich der ersteren anschließt. Dazu wird das Buch von Duden gewiß ein gut Teil beitragen.

IV. Stilistische Schriften.

23. **H. Schiller**, Geh. Oberschulr. u. Prof., Der Aufsatz in der Muttersprache. Eine pädagogisch-psychologische Studie. I. Die Anfänge des Aufsatzes im dritten Schuljahre. (1. Heft des IV. Bds. der Samml. von Abhandlgn. aus d. Gebiete der pädagog. Psychologie und Physiologie, herausg. von Schiller u. Ziehen.) 68 S. Berlin 1900, Reuther & Reichard. 1,50 M.

Nach Untersuchungen über den Wert der experimentellen Psychologie, über die Stellung der Muttersprache in unsern Schulen, über die Einwirkung des Lesens auf die eigne buchsprachliche Entwicklung, über die Umbildung des Dialekts in die Buchsprache, über den kindlichen Gedankenkreis beim Eintritt in die Schule, kommt der Verfasser zu dem Resultat, daß vom Schüler in den ersten Schuljahren und auch noch eine ziemlich lange Zeit nachher die Fähigkeit, den Bewußtseinsinhalt in der Buchsprache schriftlich darzustellen, erst später gefordert werden kann als die gleiche mündliche Leistung. Doch müsse der Aufsatz auf der untersten Stufe reproduktiv-produktiv sein und Momente der Selbstthätigkeit enthalten, seine Hauptaufgabe sei die Vermehrung des Wortschatzes der Buchsprache und die Förderung der Fähigkeit des Schülers, den Wortschatz zur freien Verfügung zu verwenden und dabei die gebräuchlichen Satzformen geläufig zu machen. Zur Erreichung dieses Aufsatzzieles muß der mündliche Unterricht sowohl nach Form als nach Inhalt die Vorbereitung liefern. Wie dies zu geschehen hat, ist an einem Beispiele, der Bearbeitung der Fabel: der Fuchs und der Rabe, nachgewiesen.

24. **E. Lüttge**. Der stilistische Anschauungsunterricht. II. Teil. Der Aufsatzunterricht der Oberstufe als planmäßige Anleitung zum freien Aufsatze. XII u. 242 S. Leipzig 1901, E. Wunderlich. 2,40 M.

Der Verfasser leitet das ganze Unterrichtsverfahren bei den Stilübungen in der Volksschule aus einem einzigen Prinzip ab, das in der organischen Erweiterung der mündlichen Mitteilsfähigkeit zur schriftlichen besteht. Deshalb bestimmt er als Aufgabe der Stilübungen, den Schüler zu befähigen, seine Gedanken, Ansichten, Wünsche u. s. w. andern schriftlich kundzugeben. Der schriftliche Gedankenausdruck muß sich aber eng an den mündlichen anlehnen und in diesem seine Grundlage und seine Förderung finden. Eine Hauptbedingung für das Gelingen der Schüleraufsätze liegt in der rechten Auswahl der Stoffe, die nach streng psychologischen Grundsätzen zu geschehen hat. Nach diesen allgemeinen Bemerkungen zur Methodik des Aufsatzunterrichtes bestimmt er dessen Lehrgang, für den sich folgende drei Stufen ergeben: die Stufe der stilistischen Anschauung und Nachahmung, die der stilistischen Belehrung und die des freien Aufsatzes, giebt ferner das Notwendigste über Stilregeln und ihre Verwendung, über Aufsatzthemen, über deren Vorbereitung und Verbesserung an, ehe er zu den Unterrichtsbeispielen für die zweite Stufe, die ihren Stoff hauptsächlich dem Lesebuche entnimmt, und für die dritte Stufe, die den freien Aufsatz, die nach Inhalt und Form selbständige Gedankenvermittlung in einfacher Darstellung anbahnt,

übergeht. Diese Beispiele sind teils zu vollständigen Lektionen ausgearbeitet, teils so ausgeführt, daß sie durch methodische Bemerkungen auf das Wesentliche der Behandlungsweise aufmerksam machen. Die Themen tragen nach Wahl und Fassung dem kindlichen Mitteilungsbedürfnis Rechnung, und die beigefügten Schüleraufsätze sind deren Fassungskraft angepaßt. Die häufige Verwendung der Briefform ist aus dem Bestreben zu erklären, die schriftlichen Mitteilungen als Ersatz für die mündlichen zu behandeln, sie gleichsam aus diesen herauswachsen zu lassen. Als Beitrag zur Methodik des stilistischen Unterrichts, sowie als Aufgabensammlung für die oberen Stufen verdient das Buch volle Anerkennung und fleißige Benutzung.

25. **R. Seyfert**, Schuldir., Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee. (Sonderabdr. aus der Zeitschr. „Deutsche Schulpraxis".) 38 S. Leipzig 1900, E. Wunderlich. 40 Pf.

Als grundsätzliche Forderung stellt der Verfasser den Satz auf, daß alle schriftlichen Aufsätze freie und selbständige Erzeugnisse des Kindes sein sollen, und fordert, um dies zu erreichen, daß der freie Aufsatz erst vom fünften Schuljahre an zu verlangen ist, nachdem die Schüler in den gebundenen Aufsatzformen, im Schön- und Rechtschreiben eine gewisse Sicherheit erreicht haben; daß der Aufsatzunterricht allgemeingültige Lehren für den zusammenhängenden Gedankenausdruck zu geben hat, die sowohl für den mündlichen als auch für den schriftlichen Aufsatz gelten; daß die Aufsätze nur Beispiele für die Ausdrucksformen, die im mündlichen Unterrichte und Verkehr auch angewandt werden, sein sollen; und daß der Lehrgang danach zu bestimmen ist, welche Art und welches Maß geistiger Kräfte zur selbständigen Arbeit angewendet werden muß. Nach diesen Forderungen ist nun die Aufgabe, welche jeder Unterrichtsstufe zugewiesen ist, näher bestimmt und an einigen Beispielen gezeigt worden, welche Stoffe sich am besten behandeln lassen.

26. **J. Steiger**, Sem.-Lehrer, Stilistik für Seminarien und andere höhere Lehranstalten. VIII u. 144 S. Wiesbaden 1900, E. Behrend. Kart. 1,60 M.

Das Buch beschäftigt sich in seinem ersten und zweiten Hauptabschnitte, nachdem einleitend der Stil und der prosaische und poetische Stil definiert worden ist, mit der Lehre von der Erfindung, dem Sammeln der Gedanken und mit der Lehre von der Anordnung der Gedanken — vom Wesen der Anordnung, von der Division und Partition, der Disposition, ihrer Form und ihren Eigenschaften. Im dritten Abschnitt, der Lehre vom Ausdruck, werden die wesentlichen Merkmale der guten Prosa — die Sprachrichtigkeit, Klarheit und Angemessenheit —, die Belebung des Ausdruckes durch Tropen und Figuren und der Satzbau behandelt, während der letzte sich noch mit den Stilgattungen — der Beschreibung, Erzählung, Abhandlung und Rede — beschäftigt und im Anhange zur Lehre von den Stilgattungen die Einleitung und den Schluß ins Auge faßt. Die Erklärungen und Ratschläge sind überall durch sorgfältig gewählte Beispiele belegt, wie auch die im Anhange zusammengestellten Repetitionsfragen zur Erprobung des Gelernten gute Dienste leisten werden.

27. Dr. **Gust. Legerlotz**, Dir., Der deutsche Aufsatz auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten. VI u. 168 S. Berlin 1900, Weidmannsche Buchhandlung. 3 M.

Für die Direktorenkonferenz der höheren Schulen im Mai 1899

hatte das Königl. Provinzialschulkollegium zu Magdeburg die Frage des deutschen Aufsatzes in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten festgesetzt. Der Generalbericht über die Einzelberichte war dem Verfasser übertragen worden, der darin nicht nur seinen eigenen Bericht, wenn auch in Umformung zum Abdrucke brachte, sondern auch die Ansichten der Einzelreferenten, denen noch die Bearbeitung der Frage aufgegeben war, möglichst vollständig berücksichtigte. Nach den gegebenen Bestimmungen wird zuerst von der Wahl der Themen für die deutschen Aufsätze — Stoffgebiete, Wahl der Themen nach allgemeinen und nach besonderen Gesichtspunkten —, dann von der Vorbereitung der deutschen Aufsätze — allgemeine Vorbemerkungen, stoffliche, dispositionelle und sprachliche Vorbereitung, Lehreraufsatz — und zuletzt von der Beurteilung der Aufsätze — Korrekturen, Zensur, Rückgabe — gehandelt. Im Anhange folgen nach diesen Darlegungen die nach den aufgestellten drei Gesichtspunkten gegebenen Leitsätze. Als Resultat der Verhandlungen so vieler kompetenter Beurteiler verdient das Buch volle Beachtung. Hoffentlich wird sich auch bald der von der Behörde ausgesprochene Wunsch, daß der deutsche Aufsatz noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts treten möchte, erfüllen.

28. **P. Leonhardi**, Oberl., Deutsche Aufsätze für den Schulgebrauch. 110 S. Leipzig 1900, R. Voigtländer. 1,60 M.

Das Buch bietet eine sehr gute Sammlung von Aufsätzen aus verschiedenen Stoffgebieten und Stilgattungen, wie sie besonders im Unterricht mit Mädchen geeignet erscheinen. In den ersten 24 Themen sind Vorgänge des täglichen Lebens, Erfahrungen, Beobachtungen und Betrachtungen, die im Mittelpunkte des Vorstellungs- und Erfahrungskreises der Kinder liegen, behandelt worden. Arbeiten dieser Art, zu denen das tägliche Leben reichen Stoff und vielfache Veranlassung bietet, fördern die Heranbildung eines natürlichen und ungezwungenen Stiles am besten. An diese „Ich"-Darstellungen schließen sich einige Nacherzählungen und dann besonders Bearbeitungen von Unterrichtsstoffen aus der Religion, aus der deutschen Litteratur und Lektüre, aus der Geschichte und aus der Natur- und Völkerkunde an, wobei immer darauf Bedacht genommen ist, solche Themen zu wählen, denen die jugendlichen Kreise ein allgemeines Interesse entgegenbringen.

29. **K. Dorenwell**, Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Mittel- und Bürgerschulen. Ein Hand- und Hilfsbuch für den Lehrer. 1. Teil. 3., verb. Aufl. XIII u. 316 S. 3,50 M., 3. Teil. VIII u. 391 S. 4 M. Hannover 1900, Carl Meyer.

Die aus den verschiedenen Gebieten des Lebens und der Wissenschaft geschöpfte Sammlung von Aufsätzen des 1. Teiles, dessen schon früher im Pädagogischen Jahresbericht anerkennend gedacht worden, umfaßt den Lehrstoff bis zur Quarta. Derselbe ist auf zwei Stufen verteilt, die dieselben Stoffgruppen, wenn auch in erweiterter und schwieriger Form enthalten. Vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend sind darin verschiedene Themen, meist erzählenden Inhaltes geboten, bei jedem Aufsatze ist der zu Grunde liegende Plan angegeben, der bei schwierigeren Aufgaben in eine ausführliche Disposition übergeht. Der 3. Teil enthält eine Auswahl von Musterstücken, Schulaufsätzen, Entwürfen und Aufgaben für die oberen Klassen. Die Themen sind teils der deutschen (118), teils der altklassischen Litteratur (23) entnommen, teils sind sie allgemeiner Art (43). Eine Anzahl derselben ist nach vorangestellter Dis-

position als Muster vollständig ausgearbeitet, während wieder andere nur eine Disposition mit der Gedankenangabe enthalten. Bei der Vorbereitung der Aufsätze mag das Buch dem Lehrer manchen Dienst erweisen.

30. **F. Perktold**, Prof., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen. 1. Teil. XII u. 203 S. Wien 1900, Manzsche Hofb. Geb. 1,92 M.

Als Hauptquelle für die Stoffauswahl von Aufsätzen sieht der Verfasser das Lesebuch an, und deshalb legt er auch seinen Entwürfen die in österreichischen Gymnasien, Real- und Mittelschulen wohlbekannten Lesebücher von Kummer und Stéiskal und von Lampel zu Grunde. Dabei behandelt er meist solche Stücke, die auch in anderen Lesebüchern zu finden sind. Er beginnt, da die Nacherzählung der Vorstufe zugewiesen werden soll, mit Umbildungen, Nachbildungen, Erweiterungen und Ergänzungen, Inhaltsangabe und Auszügen von Erzählungen, geht im zweiten Abschnitt auf die Beschreibungen — von Tieren, Pflanzen und Mineralien, von Oertlichkeiten, Denkmälern, Bildwerken, Landschaften, physikalischen Objekten — über, beschäftigt sich im 3. Abschnitt mit Lebens- und Charakterbildern und im letzten mit Vergleichen — von Natur- und Kunstgegenständen, von Naturvorgängen und Vergleichen, von Dichtungen. Das Buch zeigt in den Erläuterungen, zu wie vielseitiger stilistischer Behandlung ein Lesestück benutzt werden kann, läßt aber doch auch nicht unberücksichtigt, daß auch persönliche Beobachtungen, Gehörtes, Beschäftigungen verschiedener Stände und Berufe, ebenso wie der gesamte Unterricht reiche Fundgruben zu zweckmäßigen Aufsätzen sind.

31. **Joh. Schneiderhan**, Sem.-Oberl., Planmäßig geordnete Musterbeispiele zum schriftlichen Gedankenausdruck für die Volksschulen und die Mittelklassen höherer Knaben- und Mädchenschulen. XX u. 427 S. Freiburg i. B. 1900, Herdersche Verlagsh. 2,80 M.

Der Stoffsammlung, die eine Neubearbeitung der 10. Auflage des gleichnamigen Werkes von J. G. Mezler ist, geht in der Einleitung eine Abhandlung voraus, die sich über Stoff, Auswahl und Anordnung und über die Methode verbreitet. Die Musterbeispiele sind, abgesehen von der Vorstufe, auf welcher in kurzen Sätzen die Resultate des Anschauungsunterrichts, bezw. des kursorischen Lesens niedergeschrieben werden, auf drei Stufen — Unter-, Mittel- und Oberstufe — verteilt, für welche das Lesebuch, der gesamte Unterricht und die eignen Beobachtungen und Erfahrungen des Kindes den Stoff bieten. Auf der 2. und 3. Stufe findet die Briefform vielfach Anwendung und zum Schlusse sind auch die üblichen Geschäftsaufsätze angefügt.

32. Dr. **K. Goebel**, Gymn.-Dir., Themata, Inventionen und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. 2. Aufl. 95 S. Gütersloh 1900, C. Bertelsmann. 1,20 M.

In der Einleitung hebt der Verfasser die Hauptmomente, die beim deutschen Aufsatz in Betracht kommen, vor, zunächst den Gegenstand oder das Thema, von dem er verlangt, daß es im Gesichtskreise der Schüler liegt, zu einer klaren Gliederung Gelegenheit giebt und das geistige Wesen des Schülers hebt und fördert; die einzelnen Gedanken darüber — die Invention —, deren Zusammenhang und Anordnung — Disposition — und die Darstellung. Diese Forderungen sind dann an zahlreichen, meist den geschichtlichen, litterarischen und philosophischen Gedankenkreisen entlehnte Thematen nachgewiesen worden. Dem Buche fehlt jede Gliederung und Inhaltsangabe.

33. **Aug. Engelien**, Sammlung von Musteraufsätzen zum Gebrauch in Volksschulen, den Mittelklassen höherer Lehranstalten und Fortbildungsschulen. 8., verm. u. verb. Aufl. 206 S. Berlin 1901, Wilh. Schultzes Verl. 2,30 M.

34. **P. Züscher**, Rektor, Aufsätze für die Mittelstufe der Volksschule. 176 S. Trier 1899, Löwenbergsche Buchh. 1,40 M.

Zum achten Male tritt das schon seit Jahren wohlbekannte Engeliensche Aufsatzbuch in verbesserter Form in die Oeffentlichkeit. Sein reicher Inhalt gruppiert sich in Fabeln, Tiergeschichten, Parabeln und Erzählungen, Märchen und Sagen, Anekdoten und Erzählungen aus der Geschichte, Beschreibungen und Schilderungen. Der letzte Abschnitt — Geschäftsaufsätze und Eingaben — macht es auch zum Gebrauch in Fortbildungsschulen geeignet.

Die kleinen Erzählungen und Beschreibungen, die das Züschersche Buch enthält und die sich ans Lesebuch anschließen, lassen sich folgenden Gruppen einordnen: Das Leben des Kindes in den Tageszeiten und in den Jahreszeiten, Aufsätze aus der Naturgeschichte, aus dem Heimatorte, dem Heimatlande und der heimatlichen Geschichte. Den Schluß bilden noch Stoffe zur Einübung der Interpunktion.

35. **L. Hofmann, G. Kobmann u. G. Lober**, Aufgaben für den Aufsatz-Unterricht. 1. 2. 3. Heft à 20 Pf. Nürnberg 1901, Fr. Korn.

Nach den Forderungen der mittelfränkischen Lehrordnung und mit Berücksichtigung des in den Nürnberger Volksschulen eingeführten Lesebuches sind diese Aufgaben bearbeitet worden. Das erste Heft derselben, für das zweite und dritte Schuljahr bestimmt, fordert als Vorübungen Abschriften, dann Nachbildungen, Beschreibungen und Erzählungen nach gegebenen Fragen, Behandlung von Gedichten und Kürzen nach gegebenen Andeutungen, Angabe von Verschiedenheiten und Aehnlichkeiten. Das zweite für das vierte und fünfte Schuljahr bestimmte Heft enthält neben Erzählungen, Beschreibungen und Briefen noch Vergleichungen, dem dritten Hefte — sechstes und siebentes Schuljahr — sind dieselben Stilformen in Erweiterung zugewiesen, wozu noch leichtere Abhandlungen und Besprechungen sprichwörtlicher Redensarten, Bearbeitungen von Gedichten und Geschäftsaufsätze kommen.

36. **H. Thevissen**, Reallehrer, Diktate in Aufsatzform nebst methodischen Erläuterungen. 69 S. Paderborn 1900, Ferd. Schöningh. 80 Pf.

Von den in Aufsatzform gegebenen zusammenhängenden Diktaten wird verlangt, daß sie sowohl dem Umfange nach als auch hinsichtlich der Form und des Inhaltes der Leistungsfähigkeit der Klasse angemessen sein müssen, daß sie in einfach fließender Form und frei von logischen Mängeln abgefaßt worden sind, daß sie ihrem Inhalte nach dem Schüler unterrichtliche und erziehliche Vorteile bilden und ihm nicht unvermittelt entgegentreten. Nach diesen Gesichtspunkten sind auch die vorliegenden Aufsätze gearbeitet worden, die für die Oberklassen bestimmt sind und eine Behandlung der orthographischen Regeln voraussetzen. Nach den Regeln sind sie geordnet und in der Weise gedruckt, daß die Worte, worauf es ankommt, gesperrt gedruckt worden sind.

37. **Fr. Löhr**, Rektor, Der Geschäftsaufsatz mit Uebungen in Sprachlehre und Rechtschreibung für Fortbildungsschulen. 49 S. Arnsberg 1900, J. Stahl. 40 Pf.

Alle im Geschäftsleben vorkommende schriftliche Arbeiten sind hier behandelt, Uebungsbeispiele und Aufgaben dabei in reicher Zahl vorhanden und daran die wichtigsten Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung

angeschlossen, so daß das Buch in der Fortbildungsschule mit Erfolg benutzt werden kann.

38. **H. Keudel**, Rektor, Das Lesebuch im Dienste des Aufsatzunterrichts. 1. Lief. 64 S. Arnsberg 1900, J. Stahl. 75 Pf.

Im Anschluß an das Arnsberger Lesebuch für die Oberklasse der Volksschule enthält die vorliegende Schrift 72 Ausführungen und Entwürfe deutscher Aufsätze, denen allgemein bekannte Lesestücke zu Grunde liegen. Sie sind in der Weise bearbeitet worden, daß nach der Besprechung des Lesestückes der eine oder andere Gedanke desselben als Thema für den Aufsatz herausgezogen, darüber eine Disposition aufgestellt und darnach das Thema bearbeitet wird. Dabei soll allerdings nicht ausgeschlossen sein, daß auch Erlebnisse oder Begebenheiten, die dem Schüler oder dem Orte widerfahren und dem Kinde bekannt sind, geeigneten Aufsatzstoff abgeben.

39. Dr. **H. Heinze**, Dir., u. Dr. **W. Schröder**, Prof., Aufgaben aus deutschen Dramen, Epen und Romanen. à Bdchn. kart. 1 M. Leipzig 1900, W. Engelmann.

4. Bdchn. Aufgaben aus „Götz von Berlichingen" u. „Egmont", zusammengestellt von Heinze. 2., umgearb., verm. Aufl. VI u. 107 S.

5. Bdchn. Aufgaben aus „Iphigenie auf Tauris" von Heinze. 2., verm. Aufl. VII u. 81 S.

6. Bdchn. Aufgaben aus „Hermann und Dorothea" von Heinze. 2. Aufl. VIII u. 105 S.

7. Bdchn. Aufgaben aus „Minna von Barnhelm" von Schröder. 2. Aufl. VI u. 97 S.

Dieser Aufgabensammlung, die ihre Stoffe den Hauptwerken der deutschen klassischen Litteratur entnimmt, Werken, deren Kenntnis und Verständnis von den Schülern höherer Lehranstalten wohl gefordert werden kann, ist des öftern schon im Pädagog. Jahresbericht gedacht worden. Daß sie auch vielseitige Anerkennung gefunden hat, erhellt wohl am besten aus der schnellen Aufeinanderfolge der beiden Auflagen. Die Dramen und Epen werden nach den verschiedensten Seiten hin beleuchtet, und das reichhaltige Verzeichnis der Schriften, auf welche bei jedem Werke verwiesen wird, läßt erkennen, wie eifrig die Verfasser überall nach Themen und Aufgaben gesucht haben. Um nur ein Beispiel anzuführen, so möge erwähnt werden, daß von den 66 Aufgaben des 6. Bändchens sich 3 beziehen auf die Veranlassung zur Dichtung von Hermann und Dorothea, auf die Würdigung, den Charakter und die Quelle derselben, 3 auf die dichterische Kunst und Schönheit des Epos — Homerisches, Biblisches, Verhältnis zum Laokoon —, 5 auf die Vorfabel, Fabel, Inhalt und Gang der Handlungen und die Ueberschriften, 9 auf den geschichtlichen Hintergrund, die Oertlichkeit, die Zeit- und Sittenschilderung, 6 auf einzelne Teile des Epos, 24 auf die Personen, 6 enthalten Vergleiche und 12 behandeln einzelne Aussprüche. Am Schlusse sind nach dieser Gliederung noch 547 Aufgaben zur Auswahl kurz angegeben. In ähnlicher Weise sind auch die Dramen behandelt. Die meisten Themen enthalten außer der Disposition noch eine Skizzierung des Stoffes, einige sind auch vollständig ausgearbeitet worden.

Im Anschluß an diese Aufgabensammlung ist die in gleichem Verlag erschienene

40. **A. Heinzes** praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze, gänzlich umgearb. von D. H. Heinze, 6. Aufl. VIII u. 130 S. Kart. 1,30 M. und

41. P. Prohasel, Prof., u. Dr. A. Wahner, Aufgaben aus der deutschen Prosalektüre der Prima. 1. Bdchn. Aufgaben aus Lessings „Laokoon". Kart. 1 M.

zu nennen. Die Anleitung enthält 126 ausführliche Dispositionen über Aussprüche und Sinnsprüche, die in Oberklassen recht gute Verwendung finden können. Die Themen zum Laokoon gruppieren sich nach folgenden Gesichtspunkten: Veranlassung, Titel und Vorrede, Wert und Bedeutung der Abhandlung, Grundgedanken und Allgemeines, Gedankengang; Verhältnis zwischen Malerei und Poesie, die Laokoongruppe, Beschreibung derselben, Vergleichung mit der Darstellung im Vergil. Sophokleisches im Laokoon, Anwendung der Lessingschen Sätze auf andere Werke der bildenden und auf Werke der redenden Kunst. Da der Laokoon wohl in den Oberklassen sämtlicher Gymnasien gelesen wird und eine Bezugnahme auf ihn in Vorträgen und Aufsätzen stattfindet, wird eine Zusammenstellung, wie die vorliegende ist, erwünscht sein.

42. Dr. Teetz. Aufgaben aus deutschen, epischen und lyrischen Gedichten. 2. Bdchn. 2. Teil. Aufgaben aus Schillers Balladen und Romanzen. XII u. 260 S. Kart. 2,10 M. 3. Bdchn. „Das Lied von der Glocke". IX u. 113 S. Kart. 1 M. Leipzig 1900, W. Engelmann.

Dem ersten schon im vorigen Jahresbericht angezeigten Bändchen sind hier das 2. und 3. gefolgt, von denen das eine neben den Aufgaben aus den Balladen und Romanzen, die Schiller von 1798 dichtete, noch diejenigen enthält, die sich an die Gesamtheit der genannten Dichtungen anlehnen. Es sind dies der Kampf mit dem Drachen, die Bürgschaft, Hero und Leander, der Graf von Habsburg und der Alpenjäger. Das dritte Bändchen bietet geeignete Aufgaben aus Schillers Lied von der Glocke, das als großes Gemälde des menschlichen Lebens so reichen Stoff gewährt. Alle Aufgaben sind vollständig disponiert, doch nur einige davon vollständig ausgeführt. Mit dem dritten Bändchen schließt die Behandlung der Schillerschen Gedichte ab.

IX. Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben.

Von
Dr. Hermann Zimmermann,
Schuldirektor in Leipzig.

I. Methodische Schriften und Fibeln.

1. **Fr. Hertel**, Lehrer, Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungs-Unterricht im Geiste und Sinne Pestalozzis und Fröbels. I. Teil. Mit 16 Tafeln in Lithogr. u. Chromolithogr. VIII u. 128 S. Gera, Th. Hofmann. 4,50 M.
   Dazu:
   R. Koch. Hertels Form-Unterricht. Ein methodischer Fortschritt auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichtes. 22 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 60 Pf.

Die Schrift ist veranlaßt worden durch einen Besuch der Teilnehmer an dem 1899 im Leipziger Seminar für Knabenarbeit abgehaltenen Informationskursus in der Schülerwerkstatt zu Zwickau, die vom Verfasser geleitet wird. In den unteren Klassen dieser Anstalt bildet der Unterricht im Formen die Grundlage. Die Ergebnisse dieses Unterrichts sind sehr gut, und Schulinspektor Scherer in Worms, der damals genaue Einsicht in denselben nahm, sagt in der Vorrede zum Buche, daß dieser Unterricht Anschauungsunterricht und Darstellungsunterricht im wahrsten Sinne des Wortes sei, daß hier Pestalozzis ABC der Anschauung und der Kunst vereinigt werden. In seinen Ausführungen legt der Verfasser dar, daß die Erziehung sich mit der Entwicklung aller Sinne zu befassen hat, und daß ein Anschauungsunterricht, der fast nur mit dem Gesichtssinne arbeitet und sich dabei nahezu ausschließlich des Wortes bedient, eine mangelhafte pädagogische Maßnahme ist. Von einem guten Anschauungsunterricht verlange man, daß er die Entwicklung aller Sinne im Auge habe, und daß man sich bei ihm nicht allein der Sprache als Auffassungs- und Darstellungsmittel bedienen solle, sondern auch das Formen, Zeichnen und Malen nicht vernachlässigen dürfe. Ein solcher Unterricht bewirkt das Auffassen durch Bethätigung aller Sinne, die ihrer Natur nach irgend eine Seite des in Frage kommenden Unterrichtsgegenstandes zu erfassen vermögen, und die Ordnung der Ergebnisse dieser Thätigkeit nach gewissen Gesichtspunkten. Er fordert das Begreifen des Aufgefaßten durch Ermittelung seiner Ursachen. Die Beziehungen zwischen Wesen, Entwicklung und Form, Farbe ꝛc. werden dabei klargelegt. Diesem Auffassen und Begreifen folgt die Verkörperung der gewonnenen Darstellungen in einem geeigneten Materiale, also das Formen im engeren

Sinne. Daran schließt sich die Darstellung der gewonnenen Vorstellungen auf der Fläche, das Zeichnen, die Darstellung derselben Vorstellungen durch die Sprache — Besprechung, Erzählen —, und die Anregung der Phantasie, indem der aufgefaßte Gegenstand oder die Verkörperung der Vorstellung von demselben als formenbildende Elemente verwertet werden. Hertel bearbeitet nur wenige Gegenstände, aber diese recht gründlich. Er beginnt mit der Kugel und den kugelartigen Gegenständen — Kugel, Perle, Ball, Erbse; Teilung der Kugel: das Brot, Halb-, Viertel-, Hohlkugel, die Zwiebel — und schließt daran das Ei und die eiförmigen Gegenstände — Hühnerei, Eichel, Kirsche, Birne, Apfel, Pflaume, Haselnuß. Der Unterricht im Formen ist vorbereitender Natur, sind doch in allen Unterrichtsgegenständen, besonders im Anschauungsunterricht, in der Naturgeschichte und im Zeichnen, bewußtes Sehen, scharfe Beobachtungsgabe, Uebung im Aufsuchen der Erscheinungsursachen, die Fähigkeit, Formenvorstellungen rasch und sicher zu bilden, wertvolle Vorbedingungen für deren Gedeihen. Auf den 16 Tafeln in Litho- und Chromolithographie ist der Lehrgang bildlich dargestellt worden. Für die, welche irgend welche Bedenken gegen die Einführung des vorgeschlagenen Lehrverfahrens haben, mag bemerkt werden, daß dasselbe schon in mehreren Schulen mit Erfolg angewendet wird. Einen begeisterten Interpreten seiner Idee hat Hertel in R. Koch in Görlitz gefunden, der diese Methode im 7. Heft der Sammlung von Abhandlungen und Vorträgen zur Pädagogik der Gegenwart eingehend erörtert und sie eine geistvolle glückliche Durchführung der Ideen Pestalozzis über die Anschauungskunst nennt. Bei der Wichtigkeit der Sache darf man erwarten, daß die Lehrer den gegebenen Anregungen aufmerksam folgen werden.

2. **Georg Sturm**, Hauptl., Lektionen für den Anschauungsunterricht im 1. u. 2. Schuljahre. 3., verm. u. umgearb. Aufl. XX u. 296 S. Karlsruhe 1901, G. Braunsche Hofbuchdr. Geb. 4,20 M.

Ein in den Elementarklassen wohlerfahrener Lehrer übergiebt hier den jüngeren Kollegen seine in langjähriger Praxis bewährten Besprechungen im Anschauungsunterricht. Sie schließen sich, nachdem in der Einleitung der Zweck und die Aufgabe des Anschauungsunterrichts, die Auswahl und die Behandlung des dazu gehörigen Stoffes erörtert sind, folgenden 16 Gruppen an: die Schule, der Frühling, der Garten, der Sommer, die Wiese, das Feld, der Wald, das Wasser, der Herbst, Dorf und Stadt, die Wohnstube, die Küche, der Wirtschaftshof, der Winter und die Frühlingsboten, legen also dabei den allgemein für richtig anerkannten Plan für den Anschauungsunterricht zu Grunde. Die freundliche, kindlich gehaltene Art der Besprechungen, die durch viele eingestreute Lieder, Märchen, Erzählungen, Gedichtchen und Sprüche das Interesse der Kinder vielseitig beschäftigen, den Sinn und das Verständnis für die Schönheit der Natur erwecken und neben der Pflege der Denk- und und Gedächtniskraft auch auf Gemüt und Willen einwirken, wird jedem Elementarlehrer als Vorbild empfohlen werden können.

3. **F. Hollkamm**, Präparationen für den Schreibleseunterricht im 1. u. 2. Schuljahre. XII u. 124 S. Altenburg 1898, H. A. Pierer. 1,60 M.

Die Stellung des Schreibleseunterrichtes im Lehrplan bezeichnet der Verfasser kurz so, daß er sich in der Elementarklasse dem Gesinnungsunterrichte und dem Anschauungsunterrichte anzuschließen hat. Nachdem er dann das die einzelnen Lehrmethoden Charakterisierende hervorgehoben und auf die Normalwörtermethode, für deren Anwendung er sich ent-

scheidet, näher eingegangen ist, kommt er dann zur Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes für das Schreiblesen. Bezeichnend ist, daß er für die ersten Uebungen nicht Hauptwörter, sondern Tierlaute, Thätigkeits- und Eigenschaftswörter zu Normalwörtern wählt. Als erstes Märchen zur Behandlung im Gesinnungsunterricht bestimmt er die Bremer Stadtmusikanten. Bezüglich des Lehrverfahrens stellt er nach den fünf Zillerschen Stufen folgendes Schema auf: Ziel, entnommen dem Gesinnungs- oder Sachunterricht: 1. Stufe. Analyse. Sache und Lautanalyse, Lesen und Schreiben der bekannten Laute und Buchstaben derselben.

2. Stufe. Synthese — Darbietung, Betrachtung und Zerlegung des sichtbaren Normalwortes, sowie des neuen Buchstabens, beziehentlich Lautes, Uebungen im Verbinden der Wortelemente zu Silben, Schreiben des Normalwortes.

3. Stufe. Association — Vergleichung verwandter Laute und Buchstaben.

4. Stufe. System — der Laute und der Buchstaben.

5. Stufe. Methode — Durchlaufen der Systemreihen und Bildung neuer Glieder derselben, Lesen und Schreiben neuer Wörter nach diesen Reihen, Lesen und Abschreiben aus der Fibel und häusliche Uebung. In den Präparationen für das erste Schuljahr unterscheidet der Verfasser zehn Haupteinheiten, in die er das Pensum der Elementarklasse einschließt, in dem zweiten Schuljahre wird der Leseunterricht am Lesen der Bremer Stadtmusikanten zu Ende geführt und dabei besonders die Konsonantenhäufung im An- und Auslaut, die Andersschreibung einiger Laute und die Lateinschrift behandelt.

4. **W. Henck**, Rektor, Reform des Lese-, Schreib- und Sprachunterrichts in der Elementarklasse. 63 S. Berlin 1900, L. Oehmigkes Verl. 1 M.

Im Sommer 1898 veröffentlichte der evangelische Diakonieverein die Preisaufgabe: Wie läßt sich der erste Sprachunterricht (einschließlich des Anschauungs-, Schreib- und Leseunterrichtes) durch das Verfahren des Selbstfindenlassens weiter ausbilden? Dadurch wollte der Verein eine weitergehende Anregung geben, daß neben dem Pestalozzischen Prinzip der Anschauung auch der Fröbelsche Grundsatz des Darstellens zunächst in der Elementarklasse zur Anwendung komme. Bei der Beantwortung dieser Frage, an der sich der Verfasser obengenannter Schrift mit beteiligt hat, erkennt derselbe als leitenden Grundgedanken des ersten Unterrichts die größtmögliche Inanspruchnahme des im frühen kindlichen Alter regen Selbstthätigkeits- und Schaffenstriebes und kommt zu folgenden Resultaten: In der Elementarklasse sind Beschäftigungen mit Stäbchen, Papier (Falten) und Thon einzuführen und daran Sprachübungen anzuschließen, die auch später den eigentlichen Leseunterricht begleiten müssen. Der Leseunterricht ist nach der Normalwörtermethode zu erteilen. Als Normalwörter sind außer Mama und Papa vorzugsweise die Namen der Kinder zu wählen, denn der erste Leseunterricht soll individuell sein. Als Schrift wird zuerst die einfache lateinische Lapidarschrift benutzt, als Uebungsmaterial Stäbchen und Thon. Durch mannigfache Veränderungen der bekannten Wörter und durch Auffindung von Reimwörtern werden neue gebildet. Dehnung und Schärfung werden anfangs unberücksichtigt gelassen und später vorzugsweise im Anschluß an Lesestücke behandelt. Nach Kenntnis der wichtigsten Laute und Buchstaben und einfacher Verbindungen wird das Kind sofort in ein zusammen-

hängendes Lesestück eingeführt, dessen Sätze vom Kinde anfänglich sprachlich fixiert, zerlegt und gelesen und dann von der Wandtafel im Zusammenhange gelesen werden. Die Lesestücke sind den nächsten Verhältnissen des Kindes zu entnehmen, seltener vorkommende Laute ins zweite Schuljahr zu verweisen, wie überhaupt die ganze deutsche Schrift. Die Anschauung, nicht das Bild muß den ersten Rang einnehmen. Das Schreiben wird vorbereitet durch Nachzeichnen einfacher Lebensformen und Wortverbindungen in einfacher Lapidarschrift auf Papier. Griffel und Tafel sind überflüssig. Des Kindes erstes Buch ist ein Lesebuch, das es erhält, wenn es lesen kann. Die Fibel ist überflüssig, da der erste Lese- und Legstoff individuell von jedem Lehrer zu bearbeiten ist. Zum Schlusse giebt der Verfasser ein Verzeichnis der Lesestücke, die des Kindes erstes Schulbuch haben soll und in folgenden Gruppen: Vater, Mutter, Schwester, Bruder; am Hause und im Garten, alte Bekannte im Hause, auf dem Hofe, im Winter, im Frühlinge — geordnet sind, und zu Gunsten der Stoffverteilung eine Lehrplantabelle. Die gemachten Vorschläge haben manches für sie Einnehmende, versuchen sie doch zunächst die Arbeit in den Kindergärten hinüber in die Elementarklasse zu leiten oder da, wo es an denselben fehlen sollte, die wesentlichsten Momente in die Elementarschule zu übertragen und durch geförderte Selbstthätigkeit der Kinder deren Lernfreudigkeit zu fördern. Freilich wird die vorgeschlagene Methode in unseren kinderreichen Klassen auf manche nicht leicht zu überwindende Schwierigkeiten stoßen, besonders bezüglich des Schreibens; aber immerhin giebt sie durch möglichste Berücksichtigung des Schaffenstriebes der Kinder manche Anregung zum weiteren Ausbau des Elementarunterrichtes.

5. **P. Wendling**, Sem.-Oberl., Zur Methodik des Schreib- und Leseunterrichts im ersten Schuljahre. 52 S. Neuwied 1900, Heusers Verl. 80 Pf.

Im theoretischen Teile des für angehende Lehrer bestimmten Buches kennzeichnet der Verfasser in allgemeinen Grundrissen das Wesen und den Entwicklungsgang der zur Zeit gebräuchlichen Methoden, erörtert dann, worin die Methodiker miteinander übereinstimmen und wie sie auseinander gehen, und gelangt dabei zu dem Resultate, daß der Unterricht am zweckdienlichsten das analytisch-synthetische Verfahren, welches das Lesen und Schreiben in geeigneter Weise verbindet, zu Grunde zu legen ist. Der praktische Teil geht von den Vorübungen zum Schreiben und Lesen zum Zerlegen der Wörter in Silben und zur Behandlung der einzelnen Laute und ihrer Verbindung zu Wörtern über. Nach der methodischen Aufeinanderfolge der kleinen Buchstaben kommen in ähnlicher Weise auch die großen daran, worauf die Lesestücke folgen. Der vorgeschlagene Lehrgang schließt sich an keine bestimmte Fibel an, wenn auch zuletzt noch 30 Fibelbilder für die Gewinnung der einzelnen Lautzeichen namhaft gemacht werden.

6. **H. Fechner**, Prof., Grundriß der Geschichte der wichtigsten Leselehrarten. Auf Grundlage der Schrift „Die Methoden des ersten Leseunterrichts“ bearb. 2., verm. u. verb. Aufl. Mit vielen Abbild. 95 S. Berlin 1900, Wiegandt & Grieben. 1,50 M.

Die Wichtigkeit des Leseunterrichts für alle Verhältnisse des Lebens hat es mit sich gebracht, daß schon seit alters die Lehrer sich damit beschäftigt haben, wie den Kindern auf die leichteste, naturgemäßeste und erfolgreichste Weise das Lesen beigebracht werden kann. Es sind, um

dies Ziel zu erreichen, die verschiedensten Wege eingeschlagen worden, und wenn auch jetzt dieselben in einem einzigen oder nur in einigen wenigen sich vereinigt haben, so darf doch wohl vom denkenden Lehrer verlangt werden, einen Rückblick auf das früher Erstrebte und Erreichte zu thun und an der Hand der Geschichte der Pädagogik der Entwicklung und Ausgestaltung dieses wichtigen Unterrichtszweiges nachzugehen. Aus dem reichen Material, das sich bei dieser Gelegenheit ergiebt, ist in dem Grundriß der Geschichte der wichtigsten Leselehrarten das Bedeutsamste herausgehoben, in übersichtlicher Weise gruppiert und dargestellt worden. In der Einleitung geht der Verfasser, der wohl einer der besten Kenner des Gegenstandes unter den jetzt lebenden Schulmännern ist, von allgemeinen Bemerkungen über Sprache, Satz, Schrift, Laut, Einteilung der Laute, Sprechen und Lesen, den Nutzen und die Bedeutung des Lesenkönnens, den geeigneten Zeitpunkt für den Beginn dieses Unterrichts aus und dann zur Geschichte der Leselehrarten über. Er behandelt dabei nacheinander in geschichtlicher Reihenfolge die Buchstabier-, die Lautier-, die Schreiblese- und die analytisch-synthetische Leselehrmethode, hebt deren Eigentümlichkeiten, Vor- und Nachteile hervor und zeigt unter Charakterisierung der Hauptvertreter derselben durch Citate und Abbildungen aus ihren Schriften den stetigen Fortschritt zur naturgemäßesten Methode, als die er die analytisch-synthetische Methode bezeichnet. Er hat dieselbe in seiner eigenen Fibel zum Ausdruck gebracht und deshalb am eingehendsten behandelt. Aus dem reichhaltigen Litteraturnachweis erhellt, welch reges Streben die Lehrerschaft beseelt hat, der richtigen Leselehrart immer näher zu kommen. In einem besonderen Abschnitt ist noch der Lesemaschine, die seit Harsdörfer bis Gindler die verschiedensten, oft recht sinnreichen Konstruktionen erfahren haben, und der Wandfibeln, die in den Klassen, in welchen das Helfersystem ausgebildet ist, mit Erfolg zu gebrauchen sind, gedacht und das Buch mit einem Litteraturnachweis für Schriften und Aufsätze über die Geschichte des ersten Leseunterrichtes geschlossen. Enthält das Buch auch nur die Hauptzüge desselben, so reicht es doch aus zur Orientierung über dessen Entwicklungsgang und wird daher Lehrern, die sich darüber unterrichten wollen, gute Dienste leisten.

7. K. **Türk**, Sprach- und Lesefibel für das erste Schuljahr. 2. Aufl. 78 S. Bielefeld 1900, Velhagen & Klasing. Geb. 45 Pf.

Die Fibel ist nach den Bestimmungen des Lehrplans für die evangelischen Volksschulen zu Hagen i. W. ausgearbeitet worden. Nach einigen Vorübungen werden einzelne bekannte Gegenstände oder Fibelbilder als Anschauungsstoffe besprochen, die sie bezeichnenden Worte zergliedert und der Anfangslaut derselben an der Wandtafel vorgeschrieben, gelesen und nachgeschrieben, die betreffenden Worte im Kopfe lautiert und dann gelesen. Sind auf diese Weise die kleinen Schreibbuchstaben eingeübt, so folgen die kleinen Druckbuchstaben, die mit reichhaltigem Lesestoff versehen sind. Daran schließt sich ebenfalls mit Anschluß an die Fibelbilder die Schreib- und Druckschrift der Großbuchstaben, deren Aufeinanderfolge durch die Schwierigkeit in der Darstellung bestimmt wird. Besonderes Gewicht wird hierbei auf das Bilden von Sätzen, das Abteilen nach Silben und das Kopflautieren gelegt, welches die beste Grundlage für den Rechtschreibunterricht bildet. Kleine Lesestücke zur Zusammenfassung und Gruppierung der im Anschauungsunterricht behandelten Stoffe machen den Schluß des Buches, das sich in seiner reichen Auswahl und

guten Anordnung und in seiner guten Ausstattung vor manchem ähnlichen hervorhebt.

8. **J. Schraep**, Deutsche Schreib-Lese-Fibel. Ausgabe A (mit runder Schreibschrift). 10., umgearb. Aufl. 108 S. Wismar 1900, Hinstorffsche Hofb. Geb. 50 Pf.

Bei der Neubearbeitung dieser Fibel sind Normalwörter zu Grunde gelegt worden, die zwar durch etwas kleine, aber doch durch sehr gut ausgeführte bunte Abbildungen veranschaulicht werden. Der Lehrgang bei Behandlung derselben ist der gleiche, der in der vorigen Fibel vorgeschlagen worden ist. Nachdem die einzelnen Laute an diesen Wörtern gewonnen und an reichem Lesestoffe eingeübt worden sind, wird im zweiten Teile die Druckschrift durch Gegenüberstellung der Schreibschrift eingeführt und eingeübt, wobei in genetischem Fortschreiten die vorkommenden Lautverbindungen berücksichtigt werden. Die beiden folgenden Teile enthalten teils zusammenhängende Lesestücke, teils Stoff zu kleinen sprachlichen Uebungen, teils die Einführung in die lateinische Druckschrift. Bezüglich des zusammenhängenden Lesestoffes der Fibel hätte wohl können eine bessere Auswahl getroffen werden, auch das Kind, das über die ersten Schwierigkeiten weggekommen ist, wird sich am Inhalt der Lesestücke erfreuen wollen. In den der Fibel beigegebenen Begleitworten hat der Verfasser die Gesichtspunkte, die ihn bei der Abfassung, beziehentlich der Neubearbeitung geleitet haben, zusammengestellt.

9. **W. Missalek**, Lehrer, Rechtschreiblesefibel nach phonetischen Grundsätzen. 96 S. Breslau 1900, W. G. Korn. Geb. 40 Pf.

In dem dieser Fibel beigegebenen Begleitwort versucht der Verfasser die Frage zu beantworten: Welche Forderungen stellt die Gegenwart an eine mustergültige Fibel?, und kommt dabei in Bezug auf das Lesen zu folgenden Resultaten: 1. Für die Anordnung der Lautzeichen in der Fibel sind die phonetischen Grundsätze mit möglichster Berücksichtigung der Schwierigkeit ihrer Schreibformen maßgebend. 2. Die Auswahl der Wörter ist nach der Verbindungsfähigkeit ihrer Laute zu treffen. 3. Das gewonnene Material ist sobald als möglich in Sätzen anzuwenden, an denen Sprachfertigkeit und Sprachgefühl gepflegt werden können. Die Fibel hat den gesamten Lernstoff an Lautzeichen auf das ganze Schuljahr zu verteilen, sie muß von Anfang bis zu Ende wirklich Fibel sein. Bezüglich des Schreibens stellt er als Leitsätze auf: 1. Auf der Unterstufe ist der erste Grund für die Rechtschreibung zu legen. 2. Das Einfachste und Leichteste in der Rechtschreibung sind Wörter und Sätze mit lautrichtiger und lauttreuer Schreibung. 3. Die lautrichtige Schreibung ist die praktische Durchführung der im amtlichen Wörterverzeichnis gegebenen Regel: Bezeichne jeden Laut, den man bei richtiger und deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen. 4. Das erste Schuljahr hat mit der lautrichtigen Schreibung vollauf zu thun. Demgemäß enthält der erste Teil der Fibel, der die Schreibschrift der Kleinbuchstaben, die Druckschrift derselben und die Großbuchstaben beider Schriftarten, einschließlich einer Propädeutik für Grammatik und Stilistik behandelt, nur solche Lautzeichen, Wörter, Sätze und Lesestücke, deren Schreibung und Aussprache sich vollkommen decken. Der zweite Teil zeigt an Lesestücken, die sich auch im Anschauungsunterrichte verwerten lassen, die von der Aussprache abweichende Schreibung oder die Andersschreibung. Obgleich die Fibel sich der reinen Schreiblesemethode anschließt, so werden zur Gewinnung der einzelnen Laute die durch Bilder dargestellten Normalwörter benutzt.

Die Einhaltung des phonetischen Prinzips ist die Ursache, daß zusammenhängende Sätze erst ziemlich spät auftreten, das Hauptgewicht liegt in der methodisch richtigen Zusammenstellung von Wörtergruppen. Der Druck und das Papier des Buches sind gut, die Abbildungen lassen mitunter die nötige Deutlichkeit fehlen.

10. **R. G. Wehle**, Lehrer, Pestalozzi-Fibel für den Schreib-Lese-Unterricht zurückgebliebener Kinder auf lautsprachlicher Grundlage bearb. 112 S. Braunschweig 1900, H. Wollermann. 50 Pf., geb. 65 Pf.

Das Buch macht gegenüber den anderen Fibeln einen eigentümlichen Eindruck, es ist, als ob eine der alten Fibeln nach der Lautiermethode wieder zum Vorschein gekommen wäre. Die Fibel beginnt mit den kleinen Druckbuchstaben, die in einer etwas ungewöhnlichen Reihe aufeinanderfolgen, wobei von Anfang an die verschiedenen Arten des e — das stumme, geschlossene und offene e — auseinander gehalten und besonders bezeichnet sind, und schließt daran das Vorführen und Einüben der großen Druckbuchstaben. Wenn gegen den Schluß des Buches auch einige kleine, zusammenhängende Lesestücke, besonders Gedichte, vorkommen, so wiegen die Wörtergruppen doch bis zuletzt vor. Dadurch wird das verständnisvolle Lesen, das doch gewiß bei geistig weniger entwickelten Kindern recht sehr zu pflegen ist, nur wenig gefördert. Den Schreibunterricht scheint der Verfasser auf eine frühere Stufe verwiesen oder vom Leseunterricht ganz getrennt zu haben, desselben ist mit keiner Silbe Erwähnung gethan.

11. **T. A. Hoffmann**, Wandfibel. 24 Blätter. Hannover 1900, Carl Meyer. Unaufgez. 10 M.

In früherer Zeit waren die Wandfibeln, wie Fechner in seiner Geschichte der Leselehrmethoden richtig bemerkt, ein sehr beliebtes Hilfsmittel beim Leseunterricht, jetzt, wo der Schwerpunkt auf der Handfibel beruht, werden sie weniger gebraucht, mit Erfolg kann es vielleicht nur dort noch geschehen, wo in einer Klasse, wie es zumeist in den zwei- oder einklassigen Schulen vorkommt, mehrere Abteilungen vereinigt sind. Die Hoffmannsche Wandfibel enthält in sehr großer, scharf ausgedruckter und deshalb weithin sichtbarer Schrift alle in der Fibel vorkommenden Schriftarten, die Schreib- und Druckschrift, sowohl in Kurrent als in Lateinisch, und bietet die wichtigsten Abschnitte des Uebungsstoffes, den man in der Handfibel findet.

II. Lesebücher.

12. **W. Flachsmann**, Lehrer, Irrwege in Lesebüchern für Volksschulen. In Urteilen Sachverständiger erläut. u. gesammelt. 127 S. Zürich 1900, E. Speidel. 1,60 M.

Die große Bedeutung des Lesebuches für den Gesamtunterricht läßt es erklärlich erscheinen, wenn auf dessen Herstellung in Bezug auf Inhalt und Form besondere Aufmerksamkeit verwendet wird, „sollen doch", wie der Verfasser der genannten Schrift in seinen Vorbemerkungen sagt, „allgemein anerkannte Regeln von Meistern der Erziehung und Lehrkunst in der Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffes gleichsam verkörpert sein. Demnach soll der Lehrstoff nach Inhalt und Form den Bedürfnissen des Zöglings entgegenkommen und im Bereiche der Fassungskraft der Schüler liegen; es sind nur solche Bildungsmittel zu

wählen, für welche im Zöglinge auf der betreffenden Entwicklungsstufe auch wirklich genügende Anknüpfungspunkte aus seiner bisherigen Erfahrung vorhanden sind; er muß sie mit seinem Erfahren, Empfinden, Denken zu durchdringen verstehen. Ein gutes Lesebuch soll wertvollen Inhalt in musterhafter Form bieten; es soll dazu beitragen, daß die Reinheit, Richtigkeit und Schönheit unserer Sprache gefördert wird. In Bezug auf die Sprachform müssen die Bildungsstoffe gewisse Eigenarten der Volkssprache berücksichtigen, da ihre sinnliche Kraft und lebendige Anschaulichkeit dem Erkenntnisvermögen und der Sprechweise des Volksschülers entspricht und die nachhaltige Teilnahme weckt, die den Erfolg der erziehlichen Einwirkung wesentlich sichert". Diese allgemein als richtig anerkannten Grundsätze, die wohl die meisten Herausgeber besserer Lesebücher geleitet haben, sind auch für die Erörterungen des Verfassers maßgebend gewesen. An zahlreichen Beispielen aus verschiedenen Lesebüchern zeigt er, wie bei der Auswahl der Lesestoffe nicht immer Rücksicht auf die Entwickelungsstufen des Geisteslebens genommen und die Lesestoffe auf eine unrichtige Altersstufe verwiesen werden, und wie allein die sinnlich-anschauliche Schreibweise, die gemütvolle volkstümliche Sprache den Fähigkeiten und Neigungen der Kinder entspricht. Bei den Gedanken über Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes und über die Bearbeitung desselben kommt er auch zu der infolge der zu erwartenden reichsgesetzlichen Bestimmungen sehr wichtigen Frage, ob litterarische Erzeugnisse verändert werden dürfen, giebt die Gründe dafür und dagegen an, erkennt die Notwendigkeit mancher Veränderungen an, wozu aber, um stets das Richtige zu treffen, viel pädagogischer Takt gehört. Wie in den vorhergehenden Abschnitten hat der Verfasser auch in den beiden letzten — nicht mit Massen, sondern mit Maßen —, wo besonders der einheitlichen, mustergültigen sprachlichen Darstellung das Wort geredet wird, und — Ursachen solcher Mißgriffe und Folgen — sehr viele auf richtiger psychologischer Grundlage beruhende Bemerkungen niedergelegt, die für alle, die mit der Herausgabe von Lesebüchern wie überhaupt mit Lesebüchern in der Schule zu thun haben, von der größten Wichtigkeit sind.

13. **J. Berthold** u. **H. Reinecke**, Berliner Lesebuch. Ausg. in 4 Teilen bearb. von O. Janke. I. Teil 1. Abt. 160 S. Geb. 70 Pf., 2. Abt. 180 S. Geb. 80 Pf., II. Teil 240 S. Geb. 1,10 M., III. Teil 304 S. Geb. 1,25 M., IV. Teil 600 S. Geb. 2 M. Berlin 1900, L. Oehmigkes Verl.

Man darf wohl dem Buche, das Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen und Gedichte verschiedener Art in rechter Auswahl für das sich steigernde geistige Bedürfnis der Schüler enthält, nachrühmen, daß seine Lesestücke mit Verständnis ausgewählt und geordnet sind. Die ersten beiden Abteilungen des ersten Teiles, für das dritte und vierte Schuljahr bestimmt, gruppieren ihre Stoffe nach den Rubriken: Menschenleben — der Mensch und Gott, in der Familie, der Mensch und der Nachbar — von unserem Herrscherhause, aus der Heimat, die Natur. Auch in den übrigen Teilen ist dieselbe Disposition, wenn auch vielfach erweitert, beibehalten worden, durch alle, selbst schon vom ersten an zieht sich der Gedanke, daß das Lesebuch besonders die Liebe zur Heimat und zum Herrscherhause erwecken und pflegen müsse. Zu diesem Zwecke enthält es sehr reiches und gutes Material in Erzählungen und Schilderungen. Der vierte, für die Oberklassen bestimmte Teil reicht für zwei Schuljahre aus. Auch in ihm ist die frühere Einteilung des Stoffes, Menschenleben, Geschichts-, geographische und Naturbilder, maßgebend,

doch enthält der zweite Hauptabschnitt desselben, um auch den litterarischen Interessen zu dienen, eine Sammlung von Gedichten der hervorragendsten Dichter von Luther bis auf Sturm (36) mit kurzen biographischen Skizzen. Der Anhang des dritten Teiles bietet 36 Gedichte, die sich zum Vortrag in der Schule und bei öffentlichen Schulfeierlichkeiten eignen.

14. Lesebuch für die Mittel- und Oberklassen katholischer Volksschulen. Neubearb. Ausg. VIII u. 216 S. Geb. 80 Pf. XVI u. 544 S. Geb. 1,50 M. Dortmund 1900, W. Crüwell.

Dies Buch ist eine für die Provinz Sachsen bearbeitete Ausgabe des im Auftrage des Königl. Provinzial-Schulkollegiums zu Münster herausgegebenen, jeder Teil desselben zerfällt wieder in zwei Abteilungen, deren erste Lesestücke vermischten Inhalts zur Förderung der Lesefertigkeit, des Sprachverständnisses und des erziehlichen Zweckes in der Volksschule bietet, während die zweite die realistischen Stücke — naturkundliche Bilder aus der Heimat, geographische Bilder, Sagen und Geschichten aus der Heimat — enthält. Die ethischen Stoffe der ersten Abteilung, unter denen sich eine hinreichende Zahl von Gedichten befindet, entsprechen wohl im allgemeinen denen anderer Lesebücher, wenn auch dem Zwecke des Buches entsprechend das konfessionelle Bedürfnis mit Recht Berücksichtigung gefunden hat. Da jeder Band für mehrere Altersstufen ausreichen soll, ist auch schon in der Anordnung der Lesestücke darauf Bedacht genommen und von leichteren zu schwereren Stücken fortgeschritten worden. Wenigstens tritt dies deutlich im zweiten Bande hervor, wo die vorwiegend schwierigen und längeren Lesestücke am Ende zusammengestellt worden sind. Eine Bevorzugung haben die heimatlichen, beziehentlich vaterländischen Geschichten und Schilderungen erfahren, welche den Realunterricht in sehr ergiebiger Weise unterstützen. Außer einem alphabetischen Verzeichnis der Gedichte enthält der zweite Teil auch noch ein nach den Verfassern geordnetes Verzeichnis derselben. Zum praktischen Gebrauche fürs Leben, zur Einführung in die schriftlichen Arbeiten des Haushaltes und des Geschäftslebens schließen sich im Anhange dieses Teiles noch Muster aller Arten solcher schriftlichen Arbeiten an.

15. P. **Vollert**, Lesebuch für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten in Bayern. 2.—5. Schulj. 4 Bde.: XV u. 181 S. Geb. 1,25 M., XVI u. 287 S. 1,40 M., XX u. 326 S. 1,50 M., XV u. 282 S. 1,50 M. Nürnberg 1900 u. 1901, Fr. Korn.

Da das Lesebuch in allen Schulen, den höheren wie den niederen, sich in den Mittelpunkt des deutschsprachlichen Unterrichts zu stellen hat, so ist es selbstverständlich, daß sich jede Schulgattung dieses wichtige Unterrichtsmittel auch nach ihren besonderen Bedürfnissen einrichtet. Diesen Erwägungen ist auch vorliegendes Lesebuch entsprungen, das auf Anregung und im Auftrage sachmännischer Kreise aus dem rechts- und linksrheinischen Bayern herausgegeben wird. Zur Zeit sind von ihm, das für jede Schulklasse einen besonderen Band bietet, vier Bände erschienen. Im Anschluß an die Fibel enthält der Band fürs zweite Schuljahr Lesestoff für des Kindes engeren und weiteren Anschauungskreis, für das Daheim und die Außenwelt — Eltern und Angehörige, Familienleben, häusliche Eindrücke und Pflichten, Schule und Kirche; die Tiere des Hauses, Naturleben, Hof und Garten, Feld, Wald und Wiese, menschliche Thätigkeit. Für das dritte Schuljahr sind dieselben Anschauungskreise maßgebend und die Lesestücke nach den Jahreszeiten geordnet.

In den Bänden fürs vierte und fünfte Schuljahr sind die Anforderungen an die kindliche Fassungskraft in den dargebotenen Erzählungen, Märchen und Schilderungen gesteigert, und besonders die Sagen, die vaterländischen und die großen deutschen Sagen — das Nibelungenlied und die Gudrun nach den Darstellungen von Schillmann und Keck — berücksichtigt worden. Poetisches wechselt in allen Teilen mit Prosastücken. Das meiste von dem Gebotenen ist als Allgemeingut deutscher Lesebücher bekannt und entspricht auf den einzelnen Stufen dem Denken und Fühlen der Schülerinnen, denen es zur Pflege der Sprachbildung und zur Unterstützung des Gesamtunterrichtes treffliche Dienste leisten wird.

16. K. Hessel, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. II. Teil 4. Aufl. 180 u. 252 S. Geb. 2,80 M., III. Teil 6. Aufl. 225 u. 295 S. Geb. 3,40 M. Bonn 1900, Marcus & Webers Verl.

Jeder Teil zerfällt in zwei Abteilungen, in Mustergedichte und Musterprosa, der zweite ist für das vierte und fünfte, der dritte für das sechste und siebente Schuljahr bestimmt, und zwar stehen bei jedem Schriftsteller die Gedichte oder Prosastücke, die dem erstgenannten Jahre zugewiesen sind, voran und sind auch noch durch Sternchen bezeichnet. Der Stoff ist nach den alphabetarisch aufeinander folgenden Dichtern und Schriftstellern geordnet und sowohl in Beziehung auf die Gedichte, die meistens alte liebe Bekannte sind und den poetischen Sinn in den Kinderherzen erwecken und pflegen werden, als auch in Beziehung auf die Prosastücke, die sich von jeder lehrhaften, trockenen Form frei halten, gut ausgewählt, so daß er das Interesse der Schülerinnen wachrufen und erhalten wird. Am Ende jedes Teiles sind außer kurzen Lebensabrissen der Dichter und Schriftsteller und einem Nachweis der Quellen zwei Inhaltsverzeichnisse, eine Zusammenstellung der gleichartigen Gedichte und Lesestücke und eine Aufzählung derselben in alphabetarischer Reihenfolge enthalten. Für das siebente Schuljahr sind auch im dritten Teile einige Dialektdichtungen geboten worden.

17. Dr. H. Jaenicke u. Dr. R. Lorenz, Lehr- und Lesebuch für den deutschen Unterricht in den fünf untersten Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil: Für Sexta. XII u. 197 S. 2. Teil: Für Quinta. XII u. 196 S. Geb. à 1,80 M. 3. Teil: Für Quarta. XII u. 256 S. Geb. 2 M. Berlin 1900, Weidmannsche Buchh.

Vorliegendes Lesebuch ist zugleich ein grammatisches Lehrbuch und hat als solches den Vorzug, daß es den Lehrstoff für die einzelnen Klassen genau abgrenzt und bei der engen räumlichen Verbindung des Lehr- und Lesestoffes den Unterricht selbst möglichst anschaulich und erfolgreich machen kann. Der für die Sexta bestimmte Teil zerfällt in sieben Abschnitte, von denen nur die vier ersten von dem Lehrer des Deutschen, die übrigen von den betreffenden Fachlehrern der Geschichte, der Erd- und der Naturkunde zu verarbeiten sind. Somit ist zugleich die Tendenz des Buches dahin ausgesprochen, daß es neben dem Sprachbuch auch Reallesebuch sein will. Der erste Abschnitt des ersten Teiles enthält die nach dem amtlichen Regelbuch abgefaßten Unterweisungen für die Rechtschreibung, soweit sie in Sexta in Betracht kommen, der zweite das Grammatische in dem Umfange, wie er durch die grammatische Aufgabe der fremden Sprachen bedingt ist, — er behandelt daher die Deklination und Konjugation, die Redeteile und das Wichtigste aus der Satzlehre —; der dritte Abschnitt bringt nun erst Lesestücke und zwar Fabeln, Märchen und Erzählungen aus der vaterländischen Sage; der vierte Abschnitt macht den Versuch zur ersten Einführung in die deutsche

poetische Litteratur und bietet Gedichte von Pfeffel, Hölty, Claudius, Goethe, Schiller, Arndt, Körner, Schenkendorf, Rückert. Die letzten drei Abschnitte behandeln in Erzählungen und Schilderungen die der Sexta zukommenden Realstoffe. Der für die Quinta bestimmte Teil erweitert und vervollständigt in den beiden ersten Abschnitten den orthographischen und grammatischen Stoff (Interpunktions- und Satzlehre) mit vielen zu Diktaten sich eignenden Uebungsbeispielen, während der nächste Fabeln, Märchen und Erzählungen aus der alten Sage enthält, die ebenso zur mündlichen, wie zur schriftlichen Nachbildung benutzt werden können. Der vierte Abschnitt wird durch Wiederholungsfragen über die früher behandelten Dichter eingeleitet. Außer Schiller und Goethe kommen hier noch Gleim, Bürger, Voß als Uebersetzer, Stollberg, Uhland und Hoffmann von Fallersleben zur Erwähnung. Wie in diesem Teile, so schließen sich auch im nächsten die realistischen Stoffe an die betreffenden Unterrichtsgebiete an, die orthographischen und grammatischen Unterweisungen werden abgeschlossen, die größeren Erzählungen geben Veranlassung zu sprachlichen Erörterungen und Stoff zu stilistischen Uebungen, und im poetischen Abschnitte treten zu den schon erwähnten Dichtern noch Gellert, Schwab, Kerner, Bürger, Wilhelm Müller und Geibel. Die Lesebücher vermeiden das Vielerlei in ihren Darbietungen, konzentrieren sich vielmehr in ihren Stoffen auf das Unterrichtsgebiet der Klassen, das sie ganz wesentlich unterstützen. Bei der Verteilung der Gedichte wäre doch wohl Hoffmann von Fallersleben mit seinen einfachen Kinderliedern der Sexta zuzuweisen, vielleicht hätten dafür Körner oder Schenkendorf zurückgestellt werden können.

18. Dr. H. **Spieß**, Prosalesebuch für Obersekunda. X u. 178 S. Geb. 1,80 M. Prosalesebuch für Prima. XII u. 376 S. Geb. 4 M. Leipzig u. Dresden 1900, L. Ehlermann.

Diese beiden Bücher gehören dem Deutschen Lesebuch für höhere Schulen, herausgegeben von Hellwig, Hirt, Zernikal unter Mitwirkung von Spieß an, sie enthalten Abschnitte aus klassischen Prosawerken. Das Buch für Obersekunda berücksichtigt besonders die im Unterricht berührten Ideenkreise, es führt zu den ältesten und einfachsten Kulturverhältnissen, in die Zeit der Bildung der Sprache, der Mythologie und Sage zurück. Der Hauptzweck desselben ist aber nicht die Mitteilung neuer, fruchtbarer Ideen, sondern er besteht darin, dem Schüler in den ausgewählten Lesestücken die Anleitung zu einer klaren, folgerichtigen Darstellung der Gedanken zu geben. Das Lesebuch für Prima zerfällt in drei Abteilungen. Den Gegenstand der 35 Abhandlungen der ersten Abteilung bildet die menschliche Kultur nach ihrer idealen Seite, wie sie in Religion und Sittlichkeit, Wissenschaft und Kunst ihren Ausdruck findet. Die zweite Abteilung, die eine Anzahl leichtverständlicher Aufsätze über Fragen aus dem Gebiete der Logik, Psychologie 2c. enthält, ist bestimmt, dem Schüler einige Vorkommnisse über sein eigenes Geistesleben zu vermitteln, während die dritte Abteilung dem Unterrichte in der Litteratur zu gute kommt. Unter den Darbietungen hierzu stehen die von Goethe obenan.

19. **Aug. Heinicke**, Rektor, Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. Nach den „Vorschriften" des Herrn Ministers für Handel und Gewerbe vom 5. Juli 1897 unter Mitwirkung hervorragender Fachleute bearb. VII u. 442 S. mit 71 Abbildgn. Essen 1900, G. D. Baedeker. Geb. 1,50 M.

Gemäß den ministeriellen Vorschriften für die Aufstellung von Lehrplänen in den gewerblichen Fortbildungsschulen sind auf jeder Stufe im

deutschen Unterrichte Lesestücke zu berücksichtigen, deren Inhalt dem religiös-sittlichen Leben, der Gewerbekunde, der Naturwissenschaft, Geschichte und Geographie und der Gesetzeskunde und Volkswissenschaft entnommen ist. Vorliegendes Lesebuch schließt sich dieser Einteilung an, wenn auch die auf Gesetzeskunde bezüglichen Lesestücke nicht in einem besonderen Teile vereinigt, sondern auf verschiedene Abschnitte, namentlich auf 3, 4 und 7 verteilt sind. In ihm sind die Lesestoffe in folgende Gruppen gebracht: Das Menschenleben in sittlich-religiöser Beziehung, am häuslichen Herde, aus dem gewerblichen Leben, aus der Volkswirtschaftslehre, aus der Naturkunde, das Vaterland und die weite Welt und aus der Geschichte des Vaterlandes. Auf Lückenlosigkeit und Vollständigkeit des Stoffes konnte dabei nicht Rücksicht genommen werden, ebensowenig auf das, was in der Volksschule vorausgesetzt werden muß. Einzelne schwierige Kapitel aus der Gewerbe- und Naturkunde werden durch gute Abbildungen veranschaulicht. Die dem Lesebuch beigegebene Anleitung zum Gebrauch desselben, die unter dem Titel „Der deutsche Unterricht in der Fortbildungsschule“ (54. S. Pr. 40 Pfg.) erschienen ist, enthält außer der allgemeinen Begründung des Inhaltes methodische Winke für die unterrichtliche Behandlung der Lesestücke, wobei der Grundgedanke jedes Stückes angegeben wird, der bei der Besprechung hervorzuheben ist. Daran schließt sich die Verteilung der Lesestücke auf die vier Fortbildungsstufen. Wenn auch dieselbe nicht unumstößlich sein dürfte, zeigt die Aufstellung doch, wie sich der gesamte Stoff unter Einhaltung des Ganges vom Leichten zum Schweren anordnen läßt. Von großem Interesse ist am Ende noch der Abdruck der Vorschriften für die Aufstellung von Lehrplänen und für das Lehrverfahren im Deutschen und im Rechnen an den vom Staat unterstützten gewerblichen Fortbildungsschulen, sowie ein Auszug aus den Revisionsberichten dieser Anstalten.

20. **Schroeders** Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. 295 S. Gotha 1900, E. F. Thienemann. Geb. 1,60 M.

Bei der Auswahl der Lesestücke hat sich der Herausgeber von dem Gedanken leiten lassen, dem Schüler die ihm nötigen Kenntnisse und Belehrungen in lebendigen Beispielen und lebenswahren Geschichten zu bieten und die Stoffe so zu gliedern, daß sie ein übersichtliches Bild vom ganzen Lebensgange des künftigen Handwerkers bieten. Daher teilt sich der Inhalt des Buches in folgende vier Hauptabschnitte: die Lehrjahre — Eintritt in die Lehre, in der Werkstatt, in der Fortbildungsschule und nach Feierabend und am Sonntage —; mit Gott für König und Vaterland — in des Königs Rock, der Landesvater und sein Haus, das Vaterland —; die Wanderjahre — in der Heimat, in der Fremde, die Heimkehr —; die Meisterjahre — Beispiele des Guten und Arbeitsregeln, der Meister bei den Büchern, wobei eine Anleitung zu den üblichen Geschäftsaufsätzen gegeben ist, das Leben in der Familie, das Leben in Staat und Gemeinde, des Lebens Ziel ein selig Ende —. Um den Anschluß der Aufsatzübungen an das Lesebuch zu erleichtern, sind einzelnen Lesestücken Anweisungen zu schriftlichen Arbeiten beigefügt. Die Lesestücke selbst sind dem Verständnisse der Schüler angepaßt, anschaulich und klar und dabei interessant. Neben der Aneignung von wertvollen gewerblichen Kenntnissen sollen sie auch dem Gemütsleben Rechnung tragen, vaterländische Gesinnung pflegen und zu ernstem Streben anregen. Bei einer gewissenhaften Benutzung des Buches wird dies sicher geschehen.

21. **Jos. Elbel**, Lehrer, Psychologisches Lesebuch aus Dichtern alter und neuer Zeit. VI u. 130 S. Altenburg 1900, H. A. Pierer. 1,50 M.

Der Zweck des Buches ist, zu zeigen, welche Fülle psychologischer Gedanken in den Dichterwerken aller Völker, besonders in denen der Deutschen enthalten sind. Das gebotene Material ist nach den Gesichtspunkten zusammengestellt, nach denen sich wohl auch die neueren psychologischen Lehrbücher richten. Nach allgemeinen und die Sinne betreffenden Citaten und Gedichten ist das übrige Material in drei große Gruppen gebracht, von denen die erste die denkende Seite der Seele, — die Entstehung und Wechselwirkung der Vorstellungen, ihre Reproduktion, Gedächtnis, Fertigkeit, Vergessen, Phantasie, Schlaf und Traum, Zeit und Raum, Hallucinationen, Intelligenz, Apperception, das „Ich" berührt. Die zweite Gruppe umfaßt die fühlende Seite der Seele, das Gefühlsleben im allgemeinen, die formalen, die qualitativen und die intellektuellen Gefühle, das ästhetische, moralische, religiöse, das Mit- und das Selbstgefühl, das Gemüt und den Affekt; während die dritte Gruppe von der vollendeten Seite der Seele, vom Begehren, Trieb, Wollen, von der Leidenschaft der Freiheit, dem Charakter und Gewissen handelt. Der Stoff ist mit großem Fleiße zusammengetragen worden und eignet sich recht gut, den Unterricht in der Psychologie in den Seminarien zu beleben. Auch zur Vertiefung seiner psychologischen Studien wird es dem Lehrer später noch gute Dienste leisten.

22. **Harries** u. **Andermann**, Lehrer, Schülerabende. Eine Sammlung poetischer Vortragsstücke für das schulpflichtige Alter. XX u. 264 S. Hannover 1899, Ad. Sponholtz. Kart. 1,60 M.

Das ist eine gute Zusammenstellung von Gedichten, die zunächst dazu dienen soll, die Schülerabende, wie sie zum Segen von Haus und Schule in Hannover und noch in einigen anderen Städten Deutschlands eingeführt worden sind, reichhaltiger zu gestalten, die Kinder zur Bethätigung an denselben heranzuziehen und dem Leiter derselben dadurch die Arbeit etwas zu erleichtern. Die Stücke entsprechen dem Empfindungsleben und den Anschauungskreisen der Kinder und schließen sich den einzelnen Stufen der Entwicklung, der Unter-, Mittel- und Oberstufe an, ohne daß doch eine strenge Scheidung in dieselben vorgesehen ist. Mit Recht kommt in den Gedichten auch der Humor als ein belebendes Element zum Ausdruck, wie auch der Dialekt nicht ausgeschlossen ist. Ein doppeltes alphabetisches Verzeichnis nach den Ueberschriften und nach den Anfängen der Gedichte erleichtert den Gebrauch des Buches, das in seinen 272 Gedichten das Beste enthält, was die erzählende Poesie der Jugend bietet.

III. Erläuterungen und Kommentare zu deutschen Lesebüchern.

23. **O. Foltz**, Die deutsche Dichtung in der Unterklasse. Ausgeführte Präparationen und Entwürfe. 1. Heft. 1. u. 2. Schuljahr. IV u. 140 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 2,25 M.

Aus dem reichen Schatz der Kinderlieder und Gedichte, die wir besitzen, hat der Verfasser eine Anzahl der bekanntesten herausgehoben und zu ihrer Behandlung in der Schule teils vollständig ausgeführte

Besprechungen, teils Entwürfe zu denselben geboten. Für das erste Schuljahr sind 24, für das zweite 66 solcher Gedichtchen bestimmt, am zahlreichsten sind dabei die Heyschen Fabeln vertreten, die in ihrer lebhaften dramatischen Darstellung das Interesse der Kinder erregen, doch auch Dieffenbach, Güll, Löwenstein, Reinick, Hoffmann von Fallersleben mit seinen gemütvollen Kinderliedern und andere finden hinreichende Beachtung. Die Besprechungen, die sich an die formalen Unterrichtsstufen anschließen, geben vorzüglich den Anfängern im Lehramte eine brauchbare Anleitung, wie sich die Behandlung solcher Gedichte zu gestalten hat, damit die Kinder die für sie bestimmten Dichtungen nicht nur kennen und verstehen, sondern auch liebgewinnen lernen und als eine Bereicherung für ihr geistiges Leben empfinden. Nur nebenbei mag noch erwähnt werden, daß das S. 111 angeführte Rätsel vom Hahn von Güll und das Gedicht von des Frühlings Ankunft nicht von Vulpius, sondern ein altes Volkslied unbekannten Verfassers ist.

24. **M. Kohler** u. **Friedr. Wagner**, Lehrer, Unterrichtliche Behandlung des Lesebuches I für die württembergischen Volksschulen. 1. Lief. XII u. 148 S. Stuttgart, A. Lung. 2 M.

Das Werk soll drei Lieferungen umfassen, von denen die erste vorliegt. Bei der Behandlung der Lesestücke halten die Verfasser den Gang ein: Aufstellung des Zieles und sachliche Vorbereitung, auf die besonderer Wert gelegt ist; Lesen und Wiedergabe des Gelesenen, das am besten geschieht durch abschnittsweises Erzählen und Einführung in den Inhalt; Feststellung einer Ueberschrift und sofortige Wiedergabe des Inhalts durch die Kinder; durch Lesen und Wiedergabe im Zusammenhange unter besonderer Berücksichtigung der Gliederung; abschließende Besprechung durch Herausstellen sittlicher Lehren, durch Aufgaben zum Lesen, beziehentlich Auswendiglernen, zu Vorträgen und Darstellungen. An dieses unterrichtliche Verfahren schließen sich Aufsatzübungen, Besprechungen und Uebungen aus der Wortkunde und aus der Rechtschreibung an. Die freie sachliche Behandlung des Stoffes ist dem Anschauungsunterricht zuzuweisen.

25. **E. Schneider**, Hauptl., Lehrproben über deutsche Lesestücke. I. Band. Für die Unterstufe. 2. Aufl. 313 S. III. Bd. Für die Oberstufe. Prosastücke. VII u. 333 S. Marburg 1900, N. G. Elwerts Verl. à 3,60 M.

Für die Auswahl und Aufeinanderfolge der im ersten Bande behandelten 115 Musterstücke sind die vom hessischen Lehrerverein für die Unterstufe herausgegebenen Lesebücher maßgebend gewesen, doch ist die Auswahl derselben so getroffen, daß die meisten Lesestücke auch in anderen Büchern zu finden sind. Den Stufengang bei Ausarbeitung der Lehrproben bestimmen die formalen Stufen, ohne daß sie überall in allen ihren Teilen zur Anwendung gekommen wären. Auf ein anschauliches Verfahren, auf Einfachheit in Wort- und Satzausdruck ist möglichst Rücksicht genommen. Die zur Behandlung gekommenen Lesestücke bieten eine große Mannigfaltigkeit, so daß wohl kein Lehrer der Unterklassen das Buch aus der Hand legt, ohne wertvollen Stoff für den Anschauungs- und Sprachunterricht und vielseitige Anregung daraus zu gewinnen. Der dritte für die Oberstufe bestimmte Band enthält Lehrproben über 76 Prosastücke, über Fabeln, Parabeln, Märchen und Sagen, Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen und Abhandlungen. Die Lesestücke sind von kürzerem Umfange, so daß sie sich in einer, höchstens in zwei Unterrichtsstunden bewältigen lassen. Die Art der Behandlung ist

dieselbe wie in der ersten Stufe, doch sind zur Vergleichung und näheren Erläuterung dabei vielfach verwandte Stoffe herangezogen worden. Den Lehrproben sind jedesmal mündliche und schriftliche Uebungen angeschlossen, wie ja der Wortbildung und Wortkunde besondere Aufmerksamkeit zugewendet ist. Dadurch gestaltet sich der Unterricht interessant und lebensvoll und trägt zur Förderung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit wesentlich bei. Sicherlich werden viele Lehrer in den Lehrproben, die aus einer langjährigen Praxis hervorgegangen sind, die Richtungslinien für einen geist- und gemütbildenden deutschen Unterricht finden.

26. **Joh. Schneiderhan**, Sem.-Lehrer, Kommentar zum Lesebuch für die katholischen Volksschulen Württembergs. II., Realistischer Teil. A. VIII u. 587 S. Stuttgart 1900, Muthsche Verlagsh. 5,20 M.

Dem ersten Teil dieses Kommentars, der die ethischen Stoffe des Lesebuches behandelt hat, folgt hier die erste Abteilung des realistischen Teiles, der auch unter dem Titel: „Behandlung der Geographie und Heimatkunde in der Volksschule“ herausgegeben worden ist. Im Anschlusse an das Lesebuch werden in den dargebotenen Vorbereitungen die Lehrgebiete: Heimatskunde, Vaterlandskunde, Deutschland, unsere Erde im Weltall, Europa und die fremden Erdteile berücksichtigt. Ausgehend von dem Wohnort (der Stadt Gmünd), werden die Kreise immer weiter gezogen, bis sie die ganze Erde umspannen. Anstatt des hier gegebenen heimatlichen Mittelpunktes läßt sich leicht jeder andere als solcher einsetzen. Das Buch, an welchem außer dem Herausgeber noch die Herren Frick, Dorner, Ruf und Stärk gearbeitet haben, enthält einen so ausgiebigen Stoff, daß für die einfachen Volksschulen manches ausgeschieden werden muß; dem Lehrer ist es nun überlassen, wie viel davon und auf welche Weise er ihn an die Schüler heranbringen wird. Schulamtskandidaten, Lehrer und Lehrerinnen, deren Unterricht das Württembergische Lesebuch für katholische Volksschulen zu Grunde liegt, finden in dem Kommentar ein gutes Mittel für ihre Vorbereitungen, durch welches sie ihren Unterricht ebenso interessant als erfolgreich machen können.

27. **G. Hotop** u. **W. Vorbrodt**, Erläuterungen deutscher Lesestücke. In Anlehnung an das Lesebuch von Steger u. Wohlrabe. 3 Teile. II. Teil: Mittelstufe. XVI u. 268 S. Halle 1900, H. Schroedels Verl. 3 M.

Zur Anlage der Erläuterungen ist zu bemerken, daß ihnen ein bestimmtes Schema zu Grunde liegt, zuerst wird die Art und der Grundgedanke des Stückes, dann der Bau desselben gezeigt; ferner werden Winke für die Behandlung gegeben, nämlich wie die Stimmung vorzubereiten, woran das Neue anzuknüpfen ist, in welcher Weise das Neue dargeboten werden soll und welche Wort- und Sacherklärungen erforderlich sind, und zuletzt Aufgaben und Uebungen gebracht. Diese gleichartige Anlage und Anordnung der Erläuterungen ist des raschen Ueberblicks für den Lehrer wegen gewählt, obgleich jeder Lektion eine gewisse Eigentümlichkeit nicht vorzuenthalten ist. Sie berücksichtigen den gesamten Lehrstoff der Mittelstufe. In einem Anhange ist ein sorgfältig ausgearbeiteter Verteilungsplan der Lesestücke auf zwei Schuljahre enthalten, in dem wieder die fettgedruckten Ueberschriften diejenigen bezeichnen, welche eingehend behandelt werden sollen. Dadurch, daß ferner noch ein auf zwei Jahre berechnetes Verzeichnis der auswendig zu lernenden Gedichte und eine Stoffverteilung für Sprachlehre und Rechtschreibung ge-

boten ist, wird die Benutzung des Buches nicht unwesentlich erleichtert, wenn auch der Lehrer nicht sklavisch an die gemachten Vorschläge gebunden ist.

IV. Schreiben.

28. **H. L. Otto**, Schreibschule für Schule und Haus. 16 Schul- u. 6 Uebungshefte à 15 Pf. Berlin, P. Moedebeck.

In den Schulheften giebt der Verfasser einen vollständigen methodischen Kursus der deutschen und lateinischen Kurrentschrift. Auf einer mathematisch genau berechneten Liniatur sind anfänglich die einzelnen Schriftzeichen in den allgemein üblichen Formen, denen die Hertzsprungsche Schreibart zu Grunde liegt, ausgeführt, wobei zugleich die sich für ihre Ausführung ergebenden Regeln in kurzen Sätzen vorgedruckt worden sind. Werden dieselben vorzüglich beim Privatgebrauch zur Geltung kommen, so lassen sie sich als Merksätze auch beim Schulunterricht recht wohl gebrauchen. Zur Einübung der vorgeschriebenen Buchstaben, Wörter und Sätze ist hinreichend Raum in den Schulheften geboten, wozu noch kommt, daß jedes Heft noch vier gänzlich unbeschriebene Seiten enthält, die noch zu weiterer Uebung besonders schwieriger Buchstaben und Buchstabenverbindungen bunutzt werden können. Die Uebungshefte enthalten nur die für die einzelnen Stufen vorgeschriebenen Linien, die sich mit dem Fortschritt im Schreiben immer mehr vereinfachen. Die den Heften zu Grunde liegenden Schriftformen sind einfach und gefällig, vor allem ist auf eine leichte Verbindung derselben Rücksicht genommen. Das Papier ist fest und wohlgeglättet, jedes Heft, das drei und einhalb Bogen enthält, ist mit gutem Umschlag versehen. Vielklassige Schulen, die den Schreibstoff auf verschiedene Stufen verteilen, werden in diesen Schreibheften ein gutes Mittel zur Erzielung gefälliger und leichter Handschriften finden. Auch zum Privatgebrauch eignen sie sich vortrefflich, werden sie doch gewiß manchem, der sich ihrer fleißig bedient, zu einer guten Handschrift verhelfen.

X. Geographie.

Bearbeitet
von
Paul Weigeldt,
Schuldirektor in Leipzig.

Wohl kein Jahr ist seit geraumer Zeit vergangen, daß nicht von den verschiedensten Seiten über den geographischen Unterricht an den höheren Schulen geklagt worden wäre, und immer noch mehren sich die Stimmen, die sich ernstlich für eine Reform und Erweiterung der so lange vernachlässigten Disziplin erheben. „Lebhafter und immer allgemeiner werden die Klagen . . . von Seiten der Männer, welche unter dem lebendigen Eindruck unseres sich täglich erweiternden Horizonts über den eigenen Mangel gediegener geographischer Kenntnisse oder den ihrer Kinder murren." Sehr eingehend hat sich mit der beregten Frage in diesem Jahre Professor Dr. Hermann Wagner beschäftigt.*) Die unbefangene Prüfung, der der gegenwärtige Zustand des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen Preußens von ihm unterworfen wird, ergiebt folgendes unerfreuliche Bild: „Das Lehrziel wird im allgemeinen nicht erreicht, und die große Menge der gebildeten Stände geht auch heute noch, wie schon während des ganzen Jahrhunderts, ohne nennenswerte geographische Kenntnisse, geschweige denn mit einer den Anforderungen unserer Zeit entsprechenden geographischen Bildung aus den Anstalten hervor."

Die Gründe für diese Erscheinung sind hauptsächlich auf drei in der Organisation des Unterrichts gelegene Punkte zurückzuführen, auf die mangelnde Verwendung der fachmännisch vorgebildeten Männer im Schul-Unterrichte, auf den Mangel einer erprobten Methodik infolge fehlender Gelegenheit für die Erstgenannten, sich in größerer Zahl zu wirklichen Fachlehrern der Erdkunde auszubilden, und auf das Fehlen selbständiger geographischer Lehrstunden in den oberen Klassen.

Diese Mängel ganz oder teilweise zu beseitigen, sind die auf Grund der vorjährigen Juni-Konferenz entworfenen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen**) wohl geeignet;

---

*) Die Lage des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen Preußens um die Jahrhundertwende. Denkschrift von Hermann Wagner o. Prof. der Geographie an der Universität Göttingen. 68 S. Hannover 1900, Hahnsche Buchh. 80 Pf.

*) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. 75 S. Halle a. S. 1901, Buchhandlung des Waisenhauses. 75 Pf.

denn in den „Methodischen Bemerkungen für die Erdkunde" heißt es (S. 51 fg.):

„Wünschenswert ist, daß auf allen Schulen der Unterricht in der Erdkunde in die Hand von Lehrern gelegt werde, die für ihn durch eingehendere Studien besonders befähigt sind; auch ist darauf zu achten, daß er an den einzelnen Anstalten nicht unter zu viele Lehrer verteilt werde."

„In den Klassen, deren Lehrplan nur je eine Stunde in der Woche für die Erdkunde aufweist, ist darauf zu halten, daß diese Zeit regelmäßig und uneingeschränkt dafür verfügbar bleibt."

„Am Gymnasium und Realgymnasium sind innerhalb jedes Halbjahres mindestens sechs Stunden für die erdkundlichen Wiederholungen zu verwenden." —

Sehr erfreulich ist, daß die richtige Auffassung der Heimatskunde sich mehr und mehr Bahn bricht. In den „Methodischen Bemerkungen" der Lehrpläne und Lehraufgaben rc. lesen wir: „Behufs Gewinnung der ersten Vorstellungen auf dem Gebiete der physischen und mathematischen Erdkunde ist an die nächste örtliche Umgebung anzuknüpfen; daran sind die allgemeinen Begriffe möglichst verständlich zu machen. Hierbei ist aber jede Künstelei zu vermeiden."

In den „Verhandlungen der 24. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen, 1899" fanden folgende Leitsätze einstimmige Annahme:

„Die in den neuen Lehrplänen für den erdkundlichen Unterricht vorgesehene Heimatskunde hat die Bestimmung, den genannten Unterricht auf allen Klassen zu fördern.

Die sog. Heimatskunde ist auf keiner Klasse Selbstzweck, sondern nur ein Mittel zum Zweck.

Die Heimatskunde kommt besonders auf der Sexta zur Anwendung, wo sie dazu dient, die Grundbegriffe der physischen und mathematischen Erdkunde elementar und in Anlehnung an die nächste örtliche Umgebung zu veranschaulichen.

Damit die Heimatskunde auf allen Klassen, wie zunächst und zumeist dem erdkundlichen Unterrichte, so auch den anderen in Betracht kommenden Unterrichtsfächern in rechter Weise dienstbar werde, ist es notwendig, daß an jeder Lehranstalt in Fachkonferenzen von den beteiligten Lehrern (der Erdkunde, der Naturwissenschaften, der Geschichte) der einschlägige Stoff aus dem heimatlichen Bezirke gesammelt, gesichtet und geordnet werde."

Und in Wagners „Denkschrift" lesen wir: „Es mag von neuem betont werden, daß dieser Anfangsunterricht methodisch weitaus der schwierigste ist und ungemein viel Takt und liebevolles Eingehen auf das Alter voraussetzt, daher am wenigsten ungeübten Händen anvertraut werden sollte. Für die von rein sprachlich-geschichtlichen Fächern ausgehenden Lehrer, aber auch für die reinen Mathematiker wird hier ausdrücklich eine Seite des Verfahrens betont, die ihnen von Haus aus am fernsten liegt: Die unmittelbare Anknüpfung an die Natur und nächste Umgebung, die Anleitung, aus dem selbst im Freien Beobachteten sich Anschauungen zu bilden. Gerade daran scheitern sonst ganz tüchtige Lehrer, die ihre Kenntnis nur aus Büchern und Karten schöpfen, ohne je die Dinge am Himmel oder im Freien gesehen, hier eine Schätzung von Richtungswinkeln, Höhen und Entfernungen versucht zu haben. Ohne

Zweifel liegt im allgemeinen diese Anleitung, sich auf dem Horizonte und am Himmelsgewölbe, auf Feld und Flur oder in Berg und Thal zu orientieren, dem Lehrer der Naturgeschichte näher, will aber auch von diesem erst gelernt sein. . . . Statt solcher lebender und lehrreicher Anleitung zu schätzungsweise messenden Beobachtungen, wie sie dem Plan und der Landkarte zu Grunde liegen, artet der Anfangsunterricht nur zu oft in eine schwer begreifliche Ueberbürdung des jugendlichen Geistes mit allen möglichen „Grundbegriffen" der physischen und mathematischen Geographie aus. Sie entsteht dadurch, daß man die letzteren vorbringt, bevor sie vom Schüler in ihrem konkreten Vorkommen erfaßt und dann auf der Karte gründlich eingeübt werden können."

Auch die Bemerkungen über Zweck und Ziel des erdkundlichen Unterrichts verdienen volle Beachtung. „Dem Zwecke des erdkundlichen Unterrichts an höheren Schulen entsprechend ist, unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als Naturwissenschaft, vor allem der praktische Nutzen des Faches für die Schüler ins Auge zu fassen. Die physische Erdkunde darf nicht grundsätzlich vor der politischen bevorzugt werden; beide sind vielmehr innerhalb der Länderkunde in möglichst enge Beziehung zu setzen. Demgemäß sind Lehrziel und Lehraufgaben zu bemessen. Ueberall ist bei fester Einprägung des notwendigsten, sorgfältig zu beschränkenden Gedächtnisstoffes zu verständnisvollem Anschauen der umgebenden Natur, sowie der Relief- und Kartenbilder anzuleiten. An Zahlenmaterial sind auf den einzelnen Gebieten stufenweise nur wenige, stark abgerundete Vergleichsziffern festzulegen" (Methodische Bemerkungen ꝛc. S. 50 und 51).

Was die ins einzelne gehenden Bemerkungen anbelangt, so muß man Professor Wagner sicher zustimmen, wenn er schreibt: „Das Lehrziel darf nicht mehr allein darin gesucht werden, in der Geographie des Vaterlandes einigermaßen zu Hause zu sein. Es muß vielmehr vermöge der vom deutschen Volke und Reiche heute eingenommenen Weltstellung jetzt dahin gehen, daß die aus höheren Schulen Entlassenen eine ausreichende, den Erdkreis umfassende, ihnen auch fernere Gebiete naherückende Bildung mit auf den Weg gegeben wird" (Denkschrift S. 58); aber solange er ein Recht hat, über „die oft staunenerregende Unwissenheit von Primanern selbst in der einfachen Topik des Vaterlandes" zu klagen (Denkschrift S. 57) und solange sich bei den durch die Kommissare der Provinzial-Schulkollegien „ausgeführten Prüfungen und Revisionen der höheren Lehranstalten sich oft eine bedauerliche Unkenntnis der vaterländischen Erdkunde besonders bei Schülern der Sekunda und Prima" zeigt (Verhandlungen ꝛc. S. 109), solange geben wir dem von der 24. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen einstimmig angenommenen Leitsatze den Vorzug: „Nicht allein auf denjenigen Klassen, auf denen lehrplanmäßig deutsche Erdkunde zu treiben ist, sondern besonders auch auf Sekunda und Prima muß die erforderliche Kenntnis der physischen und der politischen Erdkunde Deutschlands durch planmäßige Wiederholungen gewahrt und gesichert werden" (Verhandlungen ꝛc. S. 108) und wünschen wir ihm vollste Beachtung auch in Volksschulkreisen.

Geographische Litteratur.

I. Methodisches.

1. Dr. **Chr. Gruber**, Reallehrer, Die Entwickelung der geographischen Lehrmethoden im 18. und 19. Jahrhundert. Rückblicke u. Ausblicke. X u. 254 S., m. 2 Kärtchen u. 8 Skizzen. München, R. Oldenbourg. Geb. 3,50 M.

Ein mit großem Fleiße gearbeitetes, sehr lesenswertes Werk. Nach einer Einleitung über das, was das 18. Jahrhundert an methodischen Grundsätzen für die Unterweisung in der Geographie von seinen Vorgängern geerbt hat, weist der Verfasser in dem ersten Teile (S. 19 bis 147) eingehend nach, was das achtzehnte Jahrhundert für die Entwickelung der geographischen Lehrmethoden überhaupt geleistet hat: Zweifellos ebenso Bedeutsames als alle vorhergehenden Jahrhunderte zusammen. Die Grundgedanken zu fast allen neueren und neuesten methodischen Erörterungen gehören ihm an. Im zweiten Teile (S. 151—211) belehrt er darüber, wie das neunzehnte Jahrhundert diese Grundgedanken im einzelnen weiter entwickelt und praktisch ausgebaut hat. Die ausgiebige Pflege und Vertiefung der exakten Wissenschaften und die räumliche Erweiterung der Kenntnis von der Erde konnten nicht ohne Rückwirkung auf den geographischen Unterricht bleiben, dem nunmehr allüberall (in Deutschland) auch die Volksschule ihre Pforte öffnete. J. Heinr. Pestalozzi und seine Jünger Tobler und Henning — Karl Ritters schulmethodische Bestrebungen — Diesterweg und die Pflege der Heimatskunde — Moderne Strömungen in der Geographie — Die genetische Behandlung der Geographie an höheren Schulen; so lauten die Kapitelüberschriften des zweiten Teiles. Der dritte Teil (S. 215—253) enthält Betrachtungen über die künftige Ausgestaltung der Schulgeographie. Diese „Ausblicke" verdienen, obgleich sie etwas Neues nicht enthalten, auch die Bedürfnisse der Volksschule nicht entsprechend berücksichtigen, doch besondere Beachtung.

Auf die Ausführungen des Verfassers im einzelnen einzugehen, würde hier viel Raum erfordern, an anderem Orte werden wir jedenfalls auf das Werk zurückkommen. Vorderhand sei es nochmals bestens empfohlen.

2. Dr. **Herm. Oberländer**, weil. Sem.-Dir., Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methodologisch beleuchtet. 6., verm. u. teilw. umgearb. Aufl., herausg. von Paul Weigeldt, Schuldir. VIII u. 332 S. Leipzig 1900, Dr. Seele & Co. 4 M.

Die neue Auflage des weitverbreiteten Oberländerschen Geographischen Unterrichts hat Referent selbst bearbeitet; er giebt gern seiner Freude darüber Ausdruck, daß das Werk in seiner gegenwärtigen Gestalt dieselbe erfreuliche Aufnahme findet, die ihm früher zu teil geworden ist.

3. **H. Knaak**, Kreisschulinsp., u. **Th. Szymanski**, Sem.-Lehrer, Methode des geographischen Unterrichtes in Volksschulen. 2., verb. Aufl. IV u. 91 S. Paderborn 1900, F. Schöningh. 1 M.

Für eine künftige Auflage des im ganzen nicht unbrauchbaren Büchelchens ist eine genaue Durchsicht und wesentliche Vermehrung insbesondere der Litteraturangaben dringendst zu empfehlen. Kennen die Verfasser Hentschel und Märkel, Umschau in Heimat und Fremde —

Buchholz, Hilfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichts — die Atlanten von Schmidt, Lüddecke, Petzold und Lehmann, Sydow-Wagner und Eckert — die Erdkarten von Bamberg und Kuhnert — die Erdteilkarten von Debes und Kuhnert — die neueren Wandkarten von Deutschland — die astronomische Geographie von Pick — die physikalische Erdkunde von Supan u. s. w. nicht!?

4. Dr. **Ed. Franz**, Prof., Die Erdkunde im Gymnasialunterrichte seit dem ersten Normallehrplane. Beilage zum Jahresberichte des Königl. Kathol. Gymnasiums in Sagan. 18 S. Sagan, Karl Koeppel.

Zu der glänzenden Entwickelung der geographischen Wissenschaft hat leider der erdkundliche Unterricht an den gelehrten Mittelschulen von jeher in einem schwer zu erklärenden Mißverhältnisse gestanden. Zwar veranlaßte der Humanismus seine Einführung in die Lateinschulen, aber in den Schulordnungen und Lektionsplänen des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts findet sich die Geographie nur selten genannt. Der auf Wilhelm von Humboldts Anregung ausgearbeitete Normallehrplan von 1816 schloß bei drei wöchentlichen Stunden für Geschichte und Geographie in jeder Klasse besondere Lektionen für letztere ganz aus. Seitdem ist es besser geworden. „Der erdkundliche Unterricht hat in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung, Umfang und Zielbewußtsein stetig gewonnen: Von der „harmlos beschreibenden" sind wir zur „vergleichenden", dann zur „zeichnenden" (?), endlich zur „wissenschaftlich entwickelnden" und „ursächlich verknüpfenden" Erdkunde gekommen. Auch ihre Stellung als dienendes Glied in der Reihe der übrigen Unterrichtsfächer ist eine ganz andere (aber noch lange nicht die ihr gebührende) geworden. Nur noch ein letzter Schritt bleibt zu thun! Wenn die Schulgeographie den Anforderungen der Zeit Rechnung tragen, die gesicherten Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung verwerten und an der Lösung der nationalen Aufgabe unserer Erziehung wirksam mitarbeiten soll, so muß sie als **selbständige** Disziplin durch **alle** Klassen ihre verstand- und geistbildenden Kräfte frei entwickeln und ungehemmt entfalten können... Das ist die zuversichtliche Hoffnung aller, welche der Bedeutung und dem Werte des erdkundlichen Unterrichts an unseren höheren Schulen das rechte Verständnis entgegenbringen." Mögen sie sich in ihrer Hoffnung nicht täuschen.

5. **K. Rambke**, Prof, Zur Behandlung des Klimas bei dem Unterrichte in der Erdkunde Deutschlands. Im Jahresbericht der Städt. Oberrealschule zu Düsseldorf für das Schuljahr 1899/1900. 10 S. Düsseldorf, A. Bagel.

Der Verfasser fordert mit Recht, daß dem Schüler ebenso, wie in betreff der übrigen Zweige der Erdkunde auch bezüglich des Klimas über sein Vaterland reichlicherer Aufschluß gegeben werde, als über andere Gebiete. Zu dieser Behandlung eignet sich am besten Obertertia; „denn die physische Erdkunde Deutschlands, die fast ausschließlich ihre Aufgabe bildet und sie, falls man die deutschen Kolonien der Untertertia*) zu-

*) Der Verfasser bemerkt sehr richtig, „daß eine diesen Wunsch verwirklichende Aenderung des Lehrplans an die Untertertia keine zu großen Anforderungen stellen würde, wenn der Unterricht sich auf eine kurze, nur das Hauptsächlichste berührende Betrachtung des Klimas, sowie der Bodenverhältnisse, Produkte und Bewohner unserer Schutzgebiete beschränkt und sich nicht denjenigen Lehrbüchern anschließt, die die deutschen Kolonien verhältnismäßig ausführlicher behandeln als das Deutsche Reich. Das letztere Verfahren

wiese, ganz allein bilden würde, giebt sehr oft Anlaß und Gelegenheit zu Belehrungen über Temperatur, Winde und Regenhöhen". Dabei dürfte es sich empfehlen, daß der Lehrer die klimatischen Verhältnisse bei jeder dazu passend erscheinenden Gelegenheit berühre, also bruchstückweise seinen übrigen Ausführungen einflechte und nach beendigter Durchnahme des erdkundlichen Stoffes im Zusammenhange behandle.

Die Ausführungen des Verfassers haben unseren Beifall, stimmen sie doch im großen und ganzen mit dem zusammen, was wir vor Jahren in unserem „Deutschland" Seite 123—126 niedergeschrieben haben.

6. Dr. **W. Ricken**, Dir., Ein Vorschlag für eine zweckmäßigere Verteilung des erdkundlichen Stoffes an Realschulen (Oberrealschulen, Realgymnasien), nebst einer Skizzierung des Ganges der erdkundlichen Belehrung in Sexta. 5 S. Im Programm der Städtischen Realschule zu Hagen i. W. über das Schuljahr 1899/1900.

Sehr beachtenswert.

II. Heimats- und Vaterlandskunde.

1. Dr. **Fr. Aug. Finger**, Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstraße. 8. Aufl., herausg. von Heinr. Matzat. XVI u. 176 S., m. 13 Holzschn. Berlin 1900, Weidmannsche Buchh. 3 M.

Die achte Auflage erweist sich als ein im wesentlichen unveränderter Abdruck der siebenten. Wir begnügen uns daher, das „in seiner Art klassische Buch", das seit seinem ersten Erscheinen (1844) bahnbrechend für den rechten Betrieb des heimatskundlichen Unterrichtes gewirkt hat, einfach anzuzeigen und von neuem zu empfehlen. Möge Fingers Anweisung fernerhin immer mehr werden, was sie bisher schon gewesen ist: Der beste Wegweiser für den heimatskundlichen Unterricht.

2. **Alb. Borchert**, Heimatskunde von Berlin und der Mark Brandenburg für Vorschulen. 55 S. Berlin 1900, L. Oehmigkes Verl. 50 Pf.

Der Verfasser hat „seine Hauptaufgabe darin gesucht, den Stoff erstens in geeigneter Weise auszuwählen und ihn zweitens in übersicht-

---

schießt nach meiner Ansicht weit über das Ziel hinaus; denn die Erweckung eines regen Interesses für unsere Kolonialpolitik, die auch ich befürworte und zu erstreben suche, läßt sich ohne solche Weitläufigkeit erreichen, und außerdem ist eine genaue Bekanntschaft mit den Schutzgebieten, obschon an sich nützlich, für den Schüler doch viel unwichtiger, als eine gründliche Kenntnis der geographischen Verhältnisse seines Vaterlandes. Darum dürfte es kaum zu billigen sein, wenn in einem Lehrbuche, wie es thatsächlich geschieht, den Kolonien 14 und dem Deutschen Reiche selber nur 36 Seiten gewidmet werden, und dieses Verhältnis in der nächsten Auflage, nachdem wir mittlerweile wieder verschiedene Inselgruppen erworben haben, sich voraussichtlich noch mehr zu Gunsten der Schutzgebiete verschieben wird, so daß sie dann beinahe halb so viel Raum einnehmen, wie das Reich. Da braucht bloß noch der Lehrer auf jene auch ungefähr halb so viel Zeit zu verwenden, wie auf dieses, und ein bedenklicher Mißerfolg des Unterrichts in der Erdkunde tritt zu Tage: der Schüler wird in Togo, Kamerun u. s. w. gut zu Hause sein, in seinem Vaterlande aber keineswegs. Deshalb bringe man, um nicht zu diesem Uebelstande den Grund zu legen, betreffs der überseeischen Besitzungen in den Lehrbüchern nur solche Dinge vor, deren Kenntnis ihn über den Wert und die Bedeutung aufklärt, welche sie für uns haben. Wie überflüssig ist z. B. die Erwähnung eines auf der winzigen Insel Nauru liegenden, 70 m hohen Berges, der „allenthalben dem Beschauer anmutige Landschaften darbietet"!

licher Gruppierung und Gliederung darzubieten. Er hat also die einzelnen Materien nicht in einem Neben- und Durcheinander, sondern jede für sich, also nacheinander behandelt. Absichtlich hat er für die Darstellung des Stoffes vorwiegend die Form der schematischen Aufreihung gewählt, weil diese am besten der Fassungskraft der Kleinen gerecht wird". Warum auch mit Vorschülern eines Gymnasiums die elementaren — wenn auch bahnbrechenden — Ideen Fingers befolgen!

3. **Heinr. Kerp**, Gymn.-Lehrer, Heimatkunde des Regierungsbezirks Trier. Nach begründeter Methode bearb. 55 S., m. 14 Abbild. Trier 1900, Fr. Lintz. 35 Pf.

So richtig es ist, daß „die Heimat doch für sehr viele Verhältnisse der Fremde den Vergleich und dadurch die Grundlage des Urteils liefern muß", und daß darum „der eigentliche erdkundliche Unterricht so vollständig auf dem heimatkundlichen fußt, daß in jenem kein Ziel erreicht werden kann, welches in diesem nicht schon ins Auge gefaßt wurde", so wenig können wir es gutheißen, daß man den Schülern eines 7182 (S. 74) oder 7183 qkm (Umschlagseite 3) umfassenden Regierungsbezirkes, Schülern, die bis zu 150 km voneinander entfernt wohnen, ein und dasselbe Schriftchen in die Hand giebt, um ihnen die erwünschte Einsicht in die Verhältnisse der Heimat zu verschaffen. Nach unserem Dafürhalten ist die Betrachtung eines Gebietes, das 18 deutsche Staaten an Größe übertrifft, „eigentlicher erdkundlicher Unterricht" und nicht „heimatkundlicher Unterricht".

Von diesen Erwägungen abgesehen, verdient das Buch Empfehlung.

4. **Adalb. Schiel**, Heimatskunde des Regierungsbezirkes Erfurt. 31 S., m. 1 Karte des Regierungsbezirkes und 1 Plane der Stadt Erfurt. Gera 1900, Th. Hofmann. 25 Pf.

An Ausführlichkeit läßt diese Heimatskunde für die Hand der Kinder nichts zu wünschen übrig. Das Beste an dem Büchlein ist das beigegebene Kartenblatt.

5. **Georg Schulze**, Reg.- u. Schulrat, Heimatskunde der Provinz Westfalen. Allen Freunden und Lehrern Westfalens gewidmet. VIII u. 559 S. Minden i. W. 1900, M. Volkening. 5 M., geb. 6 M.

„Als ein Landsmann von Kindesbeinen an und von gleichem Heimatsgefühle beseelt", hat der Verfasser freudig und dankbar auch ausgiebig benutzt, was andere vor ihm schufen, und hinzugethan, was er selbst mit Lust ergründet und seit seinen jungen Jahren bis ins Alter hinein auf seinen Wanderungen selbst geschaut und im Verkehre mit dem Volke erfahren hat. So ist ein Werk entstanden, das vortrefflich geeignet ist, den Lehrern Westfalens zum Zusammenschluß, zur Erweiterung und Vertiefung ihres eigenen Wissens und zur noch gründlicheren Unterrichtserteilung für die Jugend zu dienen.

6. **E. Steckel**, Sem.-Lehrer, Die Heimat. Landeskunde der Provinz Sachsen und der angrenzenden Gebiete in Landschaftsbildern, auf Grundlage der physikalischen Eigenart des Landes bearb. Ausg. A: Für Schule und Haus. 2. Aufl. IX u. 188 S., m. 48 Abbild. Dresden 1899, G. Kühtmann. 2,20 M., geb. 2,60 M.

Das vorliegende Buch soll dem Titel nach eine „Landeskunde der Provinz Sachsen und der angrenzenden Gebiete" sein. Als benachbarte Staaten bezeichnet der Verfasser: Die Provinz Brandenburg, das Herzogtum Anhalt, die Provinz Schlesien, das Königreich Sachsen, die thüringischen Staaten, die Provinz Hessen, die Provinz

Hannover und das Herzogtum Braunschweig, behandelt werden aber nur: Die Provinz Sachsen, das Herzogtum Anhalt, das Herzogtum Braunschweig und die thüringischen Staaten. Bei seinen Darlegungen holt der Verfasser oft ungemein weit aus (Entstehung der Erde und ihrer Oberfläche — Lyells Drifttheorie) und geht er immer und immer wieder sehr ins einzelne.

Man erfährt unter anderem, daß ein Justizrat Gemeindeältester, Fürst Bismarck Ehrenschulze, Viktor Scheffel und Rudolf Baumbach Gemeindepoeten der Gemeinde Gabelbach waren, daß die vom Domherrn von Spiegel aus öden Sandhügeln gebildeten Parkanlagen bei Halberstadt dem Publikum geöffnet sind, und daß die 5. Batterie des Feld-Artillerie-Regiments von Scharnhorst Nr. 10 in Wolfenbüttel liegt. Sehr gern zieht der Verfasser seine Kreise auch sehr weit; er berichtet z. B. — man vergleiche den Titel des Werkes! — daß das Militär für die deutschen Kolonien sich gliedert in: Kaiserliche Schutztruppe für Deutsch-Ostafrika—Dar-es-Salâm, Kaiserliche Schutztruppe für Südwestafrika—Windhoek, Kaiserliche Schutztruppe für Kamerun, und daß der Bernstein im Nordwesten des Samlandes in einer im Durchschnitt $2^1/_2$ m starken Schicht blauer Erde vom Diluvium überlagert und an beiden Enden vom Meere angeschnitten ist. Interessant ist es, wenn man bei **Behandlung des Thüringer Waldes**, der nach Seite 19 im Osten „bis zur Saale geht", in dem Abschnitte über den Einfluß der Naturschätze auf Besiedelung unter der Ueberschrift: Die **Textil**industrie im Osterländischen Stufenlande*) folgendes zu lesen bekommt: „Thalabwärts von Gera aus liegt das stadtähnliche Dorf Köstritz mit Solbad, großen Gärtnereien und bedeutender Bierbrauerei; **hier lebte der Dichter Julius Sturm.** Nordwestlich von Köstritz befindet sich Eisenberg (zu Altenburg) mit Eisen- und Porzellanindustrie. Westlich**) von dem Elstergebiete, der Mitte des Osterländischen Stufenlandes, liegt ein höheres, waldreiches Land im Gebiete der Saale, wo Viehzucht und Waldwirtschaft getrieben wird. Hier im Wiesenthal die Stadt Schleiz (R. j. L.), Gefell mit Ockergruben (Prov. Sachsen), Lobenstein***) mit Stahlbad (R. j. L.), Ziegenrück und Ranis (Prov. Sachsen). Oestlich von dem Elstergebiete liegt der Altenburgische Ostkreis, die Kornkammer Ostthüringens. Hauptstadt ist Altenburg mit reger Industrie und bedeutendem Getreidehandel (**Prinzenraub** 1455). Schmölln mit Steinnußfabrikation. Gößnitz mit vielen Fabriken."

Die Ausstattung des Buches ist eine vorzügliche; leider entspricht es nicht auch in anderer Hinsicht „allen Anforderungen an ein gutes Buch für Schule und Haus".

7. **E. Steckel**, Sem.-Lehrer, Die Heimat. Landeskunde der Provinz Sachsen und der angrenzenden Gebiete. Ausgabe B (Repetitionsheft). 2., vollständig umgearb. Aufl. II u. 54 S., m. 26 Abbild. Dresden 1900, G. Kühtmann. 25 Pf.

Ein **Seminarlehrer** bietet **Volksschülern** ein Repetitionsheft zur Landeskunde der preußischen Provinz Sachsen und der angrenzenden

---

*) Dieses Stufenland im östlichen Thüringen hat mit dem Thüringer Walde gar nichts zu thun.

**) „Südwestlich" würde richtig sein; denn die Platte westlich von der Elster gehört mit Weida und Auma auch zum Elstergebiete.

***) Lobenstein liegt westlich von der Saale, am Franken- (oder im Sinne des Verfassers Thüringer-) Walde.

Gebiete, das auf 50 Seiten, von denen mindestens 16 von Abbildungen eingenommen werden, u. a. die Namen und Einwohnerzahlen von 256 Städten und Dörfern und die Namen einer ziemlichen Menge von Flecken und Dörfern enthält, zum Teil gewürzt mit geschichtlichen und anderen Notizen. Einige Beispiele! Bei Frohse wurde Otto IV. (mit dem Pfeile) von Brandenburg besiegt (1278). — Bei Dodendorf besiegte 1809 das Schillsche Korps die westfälischen Truppen. In der Nähe das Welfesholz, wo der kaiserliche Feldherr Graf Hoyer von Mansfeld 1115 geschlagen und getötet ward. — Wieviele unserer Leser kennen die Eisenbahnknotenpunkte Heudeber, Eilsleben, Güterglück, Kreiensen, Börßum, Jerxheim, Grimmenthal, Ritschenhausen?

8. Dr. **Otto Kurth**, Oberl., Die Bedeutung des Wassernetzes der Provinz Posen für die Entwickelung ihres Verkehrs. 36 S. Lissa i. P. 1900, A. Schmädicke. 1 M.

Die wertvolle Abhandlung ergiebt, daß das reich verzweigte Wassernetz der Provinz Posen mehr lokale als allgemeine Bedeutung für den Verkehr hat, und daß von einer vollen wirtschaftlichen Erschließung der Provinz durch das jetzige nutzbare Wassernetz nicht die Rede sein kann. Die einzige für den großen Verkehr einigermaßen in Betracht kommende Wasserstrahl ist der Verbindungsweg zwischen Weichsel und Oder, und die weitere Verkehrsentwickelung ist abhängig von einer direkten Verbindung der Warthe mit Berlin.

9. Dr. **Christian Gruber**, Hauptl., Schilderungen zur Heimatskunde Bayerns. VIII u. 80 S., m. 1 Kärtchen, 4 Profilen u. 3 landschaftl. Skizzen. München, R. Oldenbourg. 1 M.

Im Anschlusse an die im gleichen Verlage erschienenen „Geographischen Anschauungsbilder von Franz Engleder" bietet der Verfasser erläuternde Schilderungen, die wohl geeignet sind, den Gebrauch der Bilder — Moorlandschaft bei München, Eibsee mit Riffel-Wachsensteinkamm, die Algäuer Berge bei Einödsbach, Berchtesgaden mit Watzmann, der Würm- oder Starnberger See, Passau, aus dem Bayerischen Walde, aus dem Fränkischen Jura, Würzburg, Neustadt a. d. Hart — nutzbringender zu gestalten.

10. **Cornel. Kozak**, Prof., u. **Ed. Fischer**, Gend.-Rittm., Heimatskunde der Bukowina zum Gebrauche für Schulen und zum Selbstunterricht herausg. VI u. 112 S., m. 10 Illustr. u. 3 Landkarten. Czernowitz 1900, H. Pardini. Geb. 2,20 M.

In vier Abteilungen — Physische Geographie, Statistik, Topographie und Kurzer Abriß der Geschichte der Bukowina — wird die Landeskunde des Herzogtums Bukowina eingehend behandelt. Die Ausstattung des Buches ist sehr gut; ebenso sind die Illustrationen und die beigegebenen Karten: Höhenschichtenkarte, hydrographisches Tableau und politische Karte.

11. **Heinr. Pohl**, Anleitung zur methodischen Behandlung der Heimatskunde in den Volksschulen Mährens. IV u. 91 S. Brünn, C. Winiker. 1,30 M.

Der Verfasser wiederholt zunächst das im dritten Schuljahre von der Umgebung Brünns Gelernte (Heimatskunde) in fragender Form, faßt dann den erarbeiteten Stoff in einer zusammenfassenden Darstellung zusammen und giebt außerdem noch Fragen zur schriftlichen Bearbeitung als stille Beschäftigung. In der Beschreibung des Heimatslandes (Vaterlandskunde) für die vierte Klasse einer Volksschule mit dem vierten und

fünften Schuljahre in Brünn setzt er den bereits in der Heimatskunde eingeschlagenen Weg „Vom Nahen zum Entfernten" fort, zerlegt zu diesem Zwecke das Land in einzelne Gebiete und befolgt — womit wir uns nicht einverstanden erklären können — diese Disposition: Gewässer, Bodenbeschaffenheit, Bodenprodukte, die wichtigsten Orte, Bewohner, Eisenbahnen, Sagen und Geschichtliches. Die Ausführungen verdienen im großen und ganzen volle Beachtung.

12. **Joh. Müller**, Prof., Der Oberflächenbau Deutschlands. Ein Hilfsbuch zur Vertiefung des Unterrichts in der Heimatskunde. VIII u. 144 S., m. 22 geolog. Profilen nebst 1 Uebersichtskärtchen u. 1 Flußprofil im Text u. 1 Tafel m. 8 Flußprofilen. München 1900, G. Franzscher Verl. Geb. 1,80 M.

Der Verfasser führt die Grundzüge der Bodengestalt unseres Vaterlandes im engsten Zusammenhange mit der Bildungsgeschichte seiner Bodenformen vor, er berücksichtigt also bei der Schilderung der typischen Landschaftsbilder Deutschlands außer der Bodenbaugliederung auch die geologische Vorgeschichte jedes Sondergebietes. So sehr nun aber auch die wissenschaftliche Landeskunde der Entstehungsweise des Bodenbaues bedarf, so wenig wird die Schule sich in tektonische Erörterungen einlassen dürfen. Das Buch wird also seinen Zweck in der Hauptsache nur dadurch erfüllen können, daß es die Lehrer die physischen Verhältnisse ihres Vaterlandes kennen lehrt. Die zahlreichen geologischen Profile erweisen sich zwar für die Gewinnung richtiger Vorstellungen über die Entstehungsweise und über den Bau des Bodens förderlich, sie sind aber sehr schwer zu lesen; denn die nur auf der beigegebenen Tafel erklärten Signaturen erscheinen in Schwarzdruck und weisen untereinander zum Teil sehr geringfügige und darum leicht übersehbare Unterschiede auf. Dasselbe gilt von dem übrigens sehr unschönen geologischen Uebersichtskärtchen des deutschen Alpenvorlandes auf Seite 22 (Maßstab 1:2460009!).

Aufgefallen ist uns, daß der Verfasser „das böhmische Becken (?) und seine Umwallung" nicht als Ganzes, sondern bei verschiedenen Abschnitten behandelt: Den Böhmerwald und das Fichtelgebirge als Umwallung des deutschen Alpenvorlandes (S. 27) und das sächsische Erzgebirge und die Lausitzer Platte nebst dem Elbsandsteingebirge als nördliche Umwallung des böhmischen Beckens (S. 108). Die Linienführung der vier großen Meridionaleisenbahnen und der drei Transversalbahnen Sachsens entspricht nicht in allen Stücken der Wahrheit.

13. Dr. **O. Weise**, Prof., Die deutschen Volksstämme und Landschaften. VI u. 128 S., m. 26 Abbild. im Texte u. auf Tafeln. Leipzig 1900, B. G. Teubner. 90 Pf., geb. 1,15 M.

Der rühmlichst bekannte Verfasser behandelt nach einer kurzen Einleitung über die Bildung und Ausbreitung der deutschen Volksstämme erst die Sachsen, Franken, Bayern, Alemannen und Thüringer, dann das nördliche, westliche, südliche, östliche und mittlere Deutschland. Während er in den fünf ersten Abschnitten mehr die Eigentümlichkeiten der betreffenden Volksstämme vorführt, die Eigenart ihrer Siedelungen, ihrer Lebensart und ihrer Sprache, schildert er in den fünf letzten mehr die Beziehung ihres Siedelungsterrains zu den Nachbarlandschaften und andere, den betreffenden Landschaften charakteristische Erscheinungen. Der Einfluß der Landschaften auf die Volksstämme ist leider nicht entsprechend betont worden; auch sonst ließe sich mit dem Verfasser hier und da über Einzelheiten rechten; man vergleiche beispielsweise, was Seite 5 über

die Nordsee gesagt wird. Zur Zierde gereichen dem Buche die sorgsam ausgesuchten und trefflich ausgeführten Bilder. Das Buch verdient weite Verbreitung, namentlich auch unter der reiferen deutschen Jugend.

14. Dr. **Walther Lotz**, Prof., Verkehrsentwicklung in Deutschland. 1800—1900. Sechs volkstümliche Vorträge über Deutschlands Eisenbahnen und Binnenwasserstraßen, ihre Entwicklung und Verwaltung, sowie ihre Bedeutung für die heutige Volkswirtschaft. IX u. 143 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. 90 Pf., geb. 1,15 M.

In einer Zeit, die wie keine andere unter dem Zeichen des Verkehres steht, darf eine Darstellung der Verkehrsentwickelung in Deutschland im letzten Jahrhundert auf lebhaftes Interesse rechnen. Nach einer kurzen Uebersicht über die Hauptfortschritte in den Verkehrsmitteln zwischen 1500 und 1800 und deren wirtschaftliche Wirkungen kommt der Verfasser auf die Grenzen der Leistungsfähigkeit der Beförderungsmittel um 1800 zu sprechen. Dann giebt er eine Geschichte des Eisenbahnwesens in Deutschland, schildert das Güter- und Personentarifwesen und berücksichtigt dabei insbesondere die Reformversuche mit Zonen- und Staffeltarifen und den gegenwärtigen Stand der Reformfrage in Deutschland. Zum Schlusse erörtert er die Bedeutung der Binnenwasserstraßen in der Gegenwart und die Wirkungen der modernen Verkehrsmittel zu Wasser und zu Lande auf die deutsche Volkswirtschaft.

Wir empfehlen das Büchlein angelegentlichst; es bietet wertvolles Material für den erdkundlichen Unterricht im letzten Schuljahre und für die Behandlung des neunzehnten Jahrhunderts im Geschichtsunterrichte.

15. **Heinr. Leutz**, Prof., Die Kolonien Deutschlands, ihre Erwerbung, Bevölkerung, Bodenbeschaffenheit und Erzeugnisse. IV u. 151 S., m. 31 Abbild. im Texte u. 5 Karten. Karlsruhe 1900, Karl Scherer. Geb. 3 M.

Der Inhalt des Buches entspricht dem geschmackvollen Aeußeren. Als Mangel möchte ich nur hervorheben die auffallend dürftige Behandlung der „Erzeugnisse der Kolonien" und den so sehr abweichenden Maßstab der Karten von Ost-Asien und Kiautschou.

16. **F. Tschauder**, Sem.-Lehrer, Die deutschen Kolonien. 2., erweit. Aufl. 43 S. Breslau 1900, H. Handels Verl. 40 Pf.

Wir wüßten heute erst recht weit bessere Schriften über die deutschen Schutzgebiete zu empfehlen. (Vgl. die Besprechung des Büchleins bei seinem ersten Erscheinen. 49. Jahrg., 1896, S. 324.)

17. **Gust. Wende**, Deutschlands Kolonien in zwölf Bildern. Für Schule und Volk. 6., verm. Aufl. 49 S. Hannover 1900, C. Meyer. 30 Pf.

Im großen und ganzen hat das Büchlein die weite Verbreitung, die es seit seinem ersten Erscheinen gefunden hat, vollauf verdient.

18. **Paul Kollmann**, Hauptm., Auf deutschem Boden in Afrika. Ernste und heitere Erlebnisse. 383 S. Berlin, Alfred Schall. 4 M.

Der Verfasser bietet in dem vorliegenden Buche die von ihm während seines nahezu zweijährigen Aufenthaltes in Deutsch-Ostafrika geführten Tagebuchblätter und entrollt vor dem Auge des Lesers ein lebendiges Bild von seinem „Leben und Treiben, von Freud' und Leid drüben im fernen Afrika, an der Küste, auf Expedition, Jagd und Kriegszug, sowie auf der Station (Muanza und Bukoba am Viktoriasee) im Herzen des dunklen Erdteils". Wir haben das Buch mit großem Interesse ge-

lesen und sind überzeugt, daß es dazu beitragen wird, „das Interesse für unsere schöne und wertvolle überseeische Besitzung in Ostafrika zu heben und zu fördern".

19. **Paul Kollmann**, Premierleutn., Der Nordwesten unserer ostafrikanischen Kolonie. Eine Beschreibung von Land und Leuten am Victoria-Nyanza nebst Aufzeichnungen einiger daselbst gesprochenen Dialekte. VIII u. 191 S., m. 372 Abbild. nach Originalphotographien und Skizzen nebst 1 Karte. Berlin, Alfred Schall. 7,50 M., geb. 9 M.

„Wahrheitsgetreu, nur nach seinen persönlichen Erfahrungen und nach den Angaben der Eingeborenen", schildert der Verfasser die Völkerschaften des größten zentralafrikanischen Süßwasserbeckens in ihren Sitten und Gebräuchen, nach ihrer Lebensweise und ihren ethnographischen Beziehungen zu einander. Die vorzügliche Ausstattung des Werkes und sein reicher Bilderschmuck verdienen besonders hervorgehoben zu werden.

III. Leitfäden und Lehrbücher, die das Gesamtgebiet der Erdkunde behandeln.

1. Dr. **J. Bumüller** u. Dr. **J. Schuster**, Erdkunde im Anschluß an das Lesebuch. 2., verb. Aufl. VIII u. 336 S., m. 107 Abbild. Freiburg i. Br. 1900, Herdersche Verlagsh. 2 M., geb. 2,25 M.

Das Buch enthält eine ziemlich eingehende „Erdkunde" (S. 1—252) und 23 „geographische Bilder" (S. 253—336) nach den verschiedensten Quellen. Die Aufzählung der schweizerischen Kantone, der belgischen und niederländischen Provinzen, der italienischen und spanischen Landschaften und anderes konnten sich die Verfasser ersparen. Viele Zahlen sind zu wenig, andere recht willkürlich abgerundet worden: Afrika hat einen Flächenraum von 29818000 qkm, Amerika von 38395000 qkm. — Brocken 1140 statt 1142 m, Keilberg 1250 statt 1243 m, Arber 1500 statt 1458 m, Turmberg 330 statt 334 m u. s. w. Fehler sind uns wenige aufgefallen: Europa umfaßt nach Seite 14 „über 9½ Millionen", nach Seite 27 „10 Millionen" qkm. — In Asien treffen auf den qkm durchschnittlich 20 (S. 22) und 19 (S. 34) Menschen, in Amerika 3,5 (S. 22) und 3 (S. 34). — Der Hohenstaufen ist nicht ein mit einer Burg gekrönter Bergkegel. — Sachsen hat fünf Kreishauptmannschaften. — Deutsch-Ostafrika zählt nicht bloß 3 Millionen Einwohner rc. Die Abbildungen sind zum Teil nicht viel wert; man vergleiche nur die Bilder 8, 11, 30, 36, 53, 88 u. a.

2. Dr. **Michael Geistbeck**, Geographie für Volksschulen. I. Teil: Das Königreich Bayern. 7. Aufl. 46 S. Geb. 35 Pf. II. Teil: Das Deutsche Reich. 8., durchgesehene Aufl. 64 S. Geb. 40 Pf. III. Teil: Europa und die außereuropäischen Erdteile. 9., durchgesehene Aufl. 48 S. Geb. 35 Pf. München 1900, R. Oldenbourg.

Verdient von neuem Empfehlung.

3. Dr. **Rud. Hanncke**, Gymn.-Prof., Erdkundliche Aufsätze für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. VIII u. 90 S., m. 12 Abbild. Glogau 1900, C. Flemming. Geb. 1,80 M.

Diese „erdkundlichen Aufsätze" schildern Asien, Afrika, Australien, Amerika, Europa, Deutschland und den Sternenhimmel und unser Sonnensystem in überaus ansprechender und interessanter Weise. Wenn

sie, wie es der Verfasser sich denkt, den Schülern der oberen Klassen höherer Lehranstalten als Repetitions- und Lesebuch in die Hand gegeben werden, und wenn man ihrer Durcharbeitung im geschichtlichen Unterrichte die nötige Zeit widmet, dann werden die Schüler allerdings nicht nur mit besserem geographischen Wissen und größerer Klarheit in der Auffassung erdkundlicher Uebersichten und Vergleiche, sondern auch mit größerer Lust und Liebe zu dem erdkundlichen Wissen ins Leben treten. Und wie notwendig das ist, wer wollte es bezweifeln! Wir glauben, daß auch Lehrer aus diesem prächtigen Buche manches lernen können, und wären es auch nur Sachen, die ihnen zur Belebung des Unterrichtes wertvolle Dienste leisten. Wir können daher dieses Büchlein allen wärmstens empfehlen.

Die zwölf verkleinerten Abbildungen aus Hölzels Geographischen Charakterbildern gereichen dem auch äußerlich sehr sorgfältig hergestellten Buche zur Zierde und sind jedenfalls nicht ohne Wert. — Einige kleine sachliche Mängel (in Sachsen kommen mehr als 234 Menschen auf 1 qkm; es heißt Kaiser Wilhelms-Kanal rc.) werden in der jedenfalls bald nötigen zweiten Auflage sicher beseitigt.

4. **Leonh. Hirschmann** u. **Georg Zahn**, Grundzüge der Erdbeschreibung. Für die Hand der Schüler. München, R. Oldenbourg.

1. Abt.: Hilfsbüchlein zum Unterrichte in der Geographie von Deutschland, mit vielen Fragen zur mündlichen und schriftlichen Beantwortung nebst zwei Karten. 74. Aufl. 32 S. 30 Pf.

2. Abt.: Hilfsbüchlein zum Unterrichte in der Geographie von Europa und den übrigen Erdteilen, mit vielen Fragen zur mündlichen und schriftlichen Beantwortung nebst Karten von Europa, Oesterreich-Ungarn, der Schweiz und den fünf Erdteilen. 32. Aufl. 80 S. 45 Pf.

Die beiden überaus preiswerten und mit sauber gedruckten Karten ausgestatteten Hilfsbüchlein würden ihrem Zwecke noch besser dienen, wenn der Lehrstoff nicht in allzu großer Fülle geboten wäre. Viel sparsamer müßten die Verfasser insbesondere mit historischen Angaben sein. Bei Regensburg (S. 15) lesen wir z. B. neben anderem: Von den Römern gegründet, steinerne Brücke von Heinrich dem Stolzen von 1135—1146 erbaut, Dom (dessen Bau im Jahre 1274 begann), Reichsversammlung 1563—1806, altes Rathaus mit dem Reichssaal und der Folterkammer, früher Residenz der bayerischen Herzöge, Schlacht 1809; Glaubensbote St. Emmeram (?), Astronom Keppler, Geschichtsschreiber Aventin — bei Nürnberg (S. 16): Alte Reichsveste. Hier lebte der Meistersänger Hans Sachs 1495—1576, der Volksdichter Grübel; hier wirkten fast zu gleicher Zeit der Erzgießer Peter Vischer, der Bildhauer Adam Kraft, der Maler Albrecht Dürer, † 1538, und sein Lehrer Wohlgemuth. Hier fertigte Peter Hele 1500 die ersten Taschenuhren, Behaim den ersten Globus; Erasmus Ebner erfand hier das Messing; Hans Lobsinger die Windbüchsen, Rudolf das Drahtziehen; auch das Flintenschloß und die Klarinette wurden hier erfunden. — Die in großer Menge gegebenen Zahlen sind mitunter gar nicht (Bayern ist 75864 qkm, das Deutsche Reich 540518 qkm, Luxemburg 2587 qkm groß), sehr oft zu wenig abgerundet (Bayern zählt 5797000, Bamberg 18900, Leipzig 398000, Portugal 51000000, Preußen 31849000 Einwohner; Rumänien umfaßt 131000, Arabien 3156000 qkm).

Sachliche und Druckfehler harren auch in der 74. und 32. Auflage noch der Berichtigung. Fär-Öer-Inseln, Lofoden, Gottland, Jenisei, Lakadiven neben Lakkadiven ist falsch.

5. Dr. **Rud. Hotz**, Leitfaden für den Geographieunterricht an Sekundärschulen. 5. Aufl. VI u. 175 S. Basel 1899, R. Reich. Geb. 1,20 M.

Der Verfasser läßt sich die Vervollkommnung seines von uns wiederholt empfohlenen Werkchens nach wie vor sehr angelegen sein.

6. **Heinr. Kerp**, Gymn.-Lehrer, Methodisches Lehrbuch der begründend-vergleichenden Erdkunde. Mit begründender Darstellung der Wirtschafts- u. Kulturgeographie. Bd. 2: Die Landschaften Europas. XIV u. 458 S., m. 4 Tafeln Zeichnungen. Trier 1900, Fr. Lintz. 4,60 M., geb. 5,60 M.

Der vorliegende zweite Band des „Methodischen Lehrbuches der begründend-vergleichenden Erdkunde" ist nach denselben Gesichtspunkten bearbeitet, die der Verfasser im methodischen Teile des ersten Bandes aufgestellt hat (vgl. unsere Besprechungen des ersten Teiles im 48. Jahrgange dieses Pädagog. Jahresberichtes S. 403 bis 405). „Durch die stärkere Betonung des begründenden Gesichtspunktes soll eine größere geistbildende Kraft des erdkundlichen Lehrfachs erreicht, durch eine eingehende Betrachtung der Wirtschafts-, Handels- und Kulturgeographie seiner großen Bedeutung für das Leben Rechnung getragen werden. Zahlreicher als im ersten Bande sind kleinere und größere Schilderungen in den Text eingeflochten." Daß dieselben zum großen Teile auf Grund eigener Anschauung der betreffenden Gebiete niedergeschrieben worden sind, verleiht ihnen besonderen Wert.

7. **Alfred Kirchhoff**, Prof., Erdkunde für Schulen nach den für Preußen gültigen Lehrzielen. Halle a. S. 1900, Buchh. des Waisenhauses.
1. Teil: Unterstufe. 7., verb. Aufl. VI u. 58 S. 60 Pf. 2. Teil: Mittel- und Oberstufe. 7., verb. Aufl. VI u. 323 S. 2,25 M.

Bezüglich dieser neuen Auflage der schon weit verbreiteten „Erdkunde für Schulen nach den für Preußen gültigen Lehrzielen" verweisen wir auf unsere Empfehlung der früheren Auflagen, bemerken aber ausdrücklich, daß das Buch nach Professor Hermann Wagner „durch den Reichtum der Beziehungen, die es zwischen den einzelnen geographischen Elementen am Leser vorüberzuführen versteht, und durch treffende Charakteristik im einzelnen zwar einen außerordentlichen Fortschritt bezeichnet, aber, abgesehen von seinem stattlichen Umfange, in der zu gedrängten, nicht gerade einfachen Sprache etwas hohe Anforderungen nicht nur an die Schüler, sondern auch an die Mehrzahl der heute den geographischen Unterricht erteilenden Lehrer stellt".

In einer nächsten Auflage könnten die beiden ersten Abschnitte der Unterstufe (Vorbegriffe und Globuslehre) teilweise noch einfacher gestaltet, vielleicht auch beschnitten werden. Die erklärenden Anmerkungen scheinen uns dem Verständnisse der Schüler nicht immer ganz angepaßt, so z. B. I, 30²—II, 102²—II, 171³; mitunter fehlen sie. Der Erdgeschichte gönnt der Verfasser zu viel Raum. Was alles mutet er dem Quartaner und Tertianer, den zwölf- und dreizehnjährigen Knaben zu: „Die Grundmoräne dieses Inlandeises verhüllt den tertiären Untergrund, nur innerhalb der noch in Felsblockwällen erhaltenen Endmoräne desselben befinden sich die Seen der Hochfläche." — „Dagegen sind zu beiden Seiten der rückständigen Horste die Jura- und Triasschichten durch Abtragung (Denudation) um so mehr vernichtet worden, je weniger die Staffelbruchstreifen in schützende Tiefe sanken." Soll der Sextaner z. B. „Verwitterung" ohne weiteres verstehen? Im einzelnen ist

das Buch sehr genau; es machen sich aber doch Berichtigungen hier und da nötig. Nennt man wirklich die Aequatorebene schlechthin Aequator, die Aequatorlinie aber nur kurzweg Aequator? Wir haben es weder jemals gehört noch gelesen, bei vielfachem Nachschlagen auch nirgends gefunden. Selbst der Atlas von Debes, Kirchhoff und Kropatscheck bringt Aequatorebene. — Warum Tokyo? Jeder Atlas und jedes andere Lehrbuch hat i. Und was für Studenten und Lehrer genügt (Wagners Lehrbuch der Geographie S. 789!), reicht jedenfalls auch für Sextaner. — Die vereinigte Mulde fließt nicht nw., sondern nnw. der Elbe zu. — Das O.-Ende des Königreichs Sachsen liegt Seite 48 $^{51}/_{15}$, Seite 49 $^{41}/_{15}$. — Warum der Lange See und der Chiem-See, wenn Genfersee und Bodensee? — Man liest auch Garda-See II, 15 und Gardasee II, 73. Die Angaben der Städtetafeln differieren ziemlich oft mit denen im Texte. — „Am Ausgange des Vintschgaus Meran, berühmt durch seine milde Winterluft im Schutz der rätischen Alpen gegen N.- und N.O.-Wind.“ Die Oetzthaler und Stubaier Alpen werden auch in Tirol selbst (II, 72) nicht rätische Alpen genannt. — Prag mit der ältesten deutschen und einer böhmischen (?) Universität. — „In den vom deutschen Volke bestellten Reichstage wählen je 100000 Einwohner einen Abgeordneten.“ Es war einmal! Woher sonst bei 55 Millionen Einwohnern 397 Abgeordnete?! — Augsburg hat nach Seite 172 mehr als 100000 Einwohner, nach Seite 234 82000. — Leipzig liegt nach I,49 an der Pleißemündung sö. von Halle, n. von Altenburg, nach II,202 an der Mündung der Pleiße in die Elster, n. von Altenburg. — Um die alte Stadt Bautzen hat sich auf dem Lande noch die slawische (wendische) Sprache der Lusitzer erhalten, nächst verwandt der böhmischen. — I, 25 Jang-tse-kiang (jáng-tse-kiáng); II, 134 Jang-tse-kiang (kjáng); II, 151 Jang-tsö-kiang (jángtsekjáng). ꝛc.

Die Sternzeichen und die liegenden Klammern neben der Zeile stören uns.

8. Dr. R. Langenbeck, Gymn.-Prof., Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten im Anschlusse an die preußischen Unterrichtspläne von 1892. I. Teil: Lehrstoff der unteren Klassen. 3., umgearb. Aufl. X u. 138 S., m. 7 Fig. im Texte. Leipzig 1900, W. Engelmann. Geb. 1,60 M.

Der vorliegende Leitfaden kann bezüglich der Auswahl des Stoffes, der Anordnung und Behandlungsweise desselben dem Besten zugezählt werden, was die geographische Schulbuch-Litteratur des letzten Jahrzehnts aufzuweisen hat.

Von kleinen sachlichen Unrichtigkeiten seien folgende erwähnt. Seite 5: Der Aequator oder Gleicher (ein Kreis!) teilt die Erde (einen Körper) in zwei Halbkugeln. — Seite 8: Man nennt doch nur einen Teil des Großen oder Stillen Oceans Südsee. — Wenn man 4253 m auf 4300 m abrundet (S. 12), dann muß 2964 m auf 3000 m und nicht auf 2900 m (S. 37) abgerundet werden. — Da Einsenkungen in der Gebirgskette, wenn sie gangbar sind, Pässe heißen (S. 14), darf von „gangbaren Pässen“ nicht geredet werden (S. 36).

9. Nieberdings Schulgeographie. Bearb. von Wilhelm Richter, Gymn.-Oberl. 23. Aufl. VIII u. 288 S. Paderborn 1900, F. Schöningh. 1 M.

Genaue Vergleichung der vorliegenden 23. Auflage mit ihrer Vorgängerin beweist, daß sich der jetzige Herausgeber der Nieberdingschen Schulgeographie die Verbesserung derselben angelegen sein läßt.

10. Dr. **Ad. Pahde**, Oberl., Erdkunde für höhere Lehranstalten. II. Teil: Mittelstufe, erstes Stück. X u. 130 S., m. 8 Vollbildern u. 3 Abbild. im Texte. Glogau 1900, C. Flemming. Geb. 1,80 M.

Der zweite Teil dieses vorzüglich ausgestatteten Lehrbuches behandelt Europa außer Deutschland und bietet den Stoff in zusammenhängender, gut lesbarer Form, so, „daß er für den Quartaner nach dem Unterrichte verständlich ist, für den Untersekundaner aber — wenn nötig, ohne nochmalige Besprechung in der Klasse — nicht zu elementar erscheint“. Er gefällt uns noch besser, als der in unserem vorjährigen Berichte (S. 463 und 464) anempfohlene erste Teil. Recht nett sind unter anderem die beiden Abschnitte: Das Mittelmeer und der Atlantische Ocean im Westen Europas.

Sachliche und Druckfehler sind uns so gut wie nicht aufgefallen; Seite 98 steht Debreczen statt Debreczin.

Nicht einverstanden sind wir mit dem Verfasser, wenn er das Königreich der Niederlande, Belgien und Luxemburg als „Niederlande“ bezeichnet, wenn er Böhmen und Mähren zu den Alpenländern rechnet, und wenn er dem Abschnitte, in dem unter anderem die Schweiz behandelt wird, die Ueberschrift: Der Südosten der Rumpfmitte (Europas) giebt. Auch die Größenvergleiche (Sicilien ist von gleicher Fläche wie die Provinz Westpreußen — Kreta hat etwas mehr Bodenfläche, als die beiden Regierungsbezirke Köln und Aachen zusammen, Euböa weniger als Köln allein — Korfu ist so groß wie die Gebiete der Freien Städte Hamburg und Lübeck zusammen u. s. w.) gefallen uns nicht; sie müssen vom Schüler selbst, am besten auf Grund heimatlicher Größen vollzogen werden.

Sehr schön — das sei auch diesmal nicht vergessen — sind die verkleinerten Abbildungen aus Hölzels Geographischen Charakterbildern.

11. Dr. **S. Ruge**, Prof., Geographie insbesondere für Handelsschulen und Realschulen. 13., umgearb. u. verb. Aufl. IV u. 372 S. Dresden 1900, G. Schönfelds Verlagsb. 3,60 M.

Wir empfehlen das Buch angelegentlichst und bemerken gleich dem Verfasser (Vorwort S. III) ausdrücklich, daß es nicht eine Handelsgeographie, sondern eine Geographie insbesondere für Handelsschulen und Realschulen ist.

12. Dr. **Karl Schlemmer**, Gymn.-Oberl., Leitfaden der Erdkunde für höhere Lehranstalten. 1. Teil: Lehrstoff für die unteren Klassen. 2., verb. Aufl. 55 S., m. 3 Abbild. Geb. 60 Pf. 2. Teil: Lehrstoff für die mittleren Klassen. 2., verb. Aufl. VI u. 283 S., m. 83 Abbild. Geb. 2,25 M.

Diese neue Auflage in vielfach geänderter und verbesserter Gestalt — wir erinnern nur an den Abschnitt über Deutschland, die deutschen Kolonien und die Uebersichten und Vergleiche — darf erst recht einer freundlichen Aufnahme gewärtig sein. Die Ausstattung des Buches ist wieder recht gut, und die Abbildungen, denen eine Anzahl trefflicher neuer beigefügt worden ist, sind bis auf eine (II, 196) ebenso zweckmäßig, wie gut ausgeführt.

Am wenigsten gelungen erscheint uns der Abschnitt über die mathematische Geographie, und besondere Aufmerksamkeit verdient bei einer Neuauflage der erste Teil des Buches. Auch im einzelnen ist noch manches zu berichtigen übrig geblieben: I, 3 bildet die Erdachse mit der Ebene der Erdbahn einen Winkel von $23^1/_2$°. — I, 6 werden Halbkreise unmittelbar darauf Längenkreise und dem Längenkreise parallel gezogene Linien Meri-

diane genannt. — I, 31 Neufundland ist doch wohl eine nennenswerte Insel an der Küste Amerikas. — II, 72 fehlt bei den Wohnsitzen der Germanen das Königreich der Niederlande. — II, 22 ist die Entfernung Venedigs vom Festlande zu groß angegeben. — II, 79 verdiente die Parseierspitze mit 3038 m Berücksichtigung u. s. w.

13. **W. Stahlberg.** Rektor a. D., Leitfaden für den geographischen Unterricht. In drei Kursen. 1. Bdch., den 1. u. 2. Kursus enthaltend. 20., verb. Aufl. 112 S. Leipzig 1900, Fr. Brandstetter. 60 Pf., geb. 85 Pf.

Die vorliegende Auflage hat im einzelnen mancherlei Verbesserungen und Zusätze erfahren, ist aber im übrigen unverändert geblieben.

14. **K. Stolte.** Lehr- und Uebungsbuch für den Unterricht in der Geographie, in vier konzentrischen Kursen bearb. 1. u. 2. Kursus. 11. Aufl., besorgt von Dr. L. Stolte, Oberschulrat. IV u. 108 S. Neubrandenburg 1900, C. Brünslowsche Hofb. Kart. 65 Pf.

Auch die elfte Auflage enthält noch mancherlei, was Berichtigung verlangt. Seite 4 durchbricht die Elbe das Erzgebirge, Seite 25 erstreckt sich das Erzgebirge bis in die Sächsische Schweiz, eine vielbesuchte Gebirgsgegend zu beiden Seiten der Elbe. — Was soll die nachstehende Belehrung auf Seite 8? „Das Murmeltier ist eßbar, wird auch jung eingefangen, gezähmt und zum Tanzen abgerichtet."

15. **Ad. Tromnau.** Lehrer, Schulgeographie für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. 1. Teil: Grundstufe A. Ausgabe für Mittelschulen. 2. Aufl. VIII u. 114 S., m. 35 Holzschn. u. Typenbildern. Halle 1900, H. Schroedel. Kart. 80 Pf., geb. 1 M.

Dem Vorworte nach sind die in den Text eingedruckten Typenbilder diesmal „wesentlich besser ausgeführt" worden, als in der ersten Auflage; sie lassen aber trotzdem noch außerordentlich viel zu wünschen übrig (S. 44: Eingedeichte Seemarsch, S. 67: Der Rheinfall bei Schaffhausen, S. 82: Südrussische Steppe am Dnjepr, S. 94: Aus dem Hochlandsgebiete von Ostturkestan 2c.). Wer würde wohl in dem Bilde auf Seite 84 eine nordische Landschaft vermuten? Ist der Ort rechts vom Rheinfalle wirklich Schaffhausen?

16. **Ad. Tromnau.** Lehrer, Schulgeographie für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. 1. Teil: Grundstufe B. Ausg. für höhere Mädchenschulen. Nach Maßgabe des Normallehrplans in den Bestimm. über das Mädchenschulwesen in Preußen vom 31. Mai 1894. 3. u. 4. Aufl. VII u. 124 S., m. 35 Holzschn. u. Typenbildern. Halle, H. Schroedel. 65 Pf., geb. 80 Pf.

Diese „Ausgabe für höhere Mädchenschulen" unterscheidet sich von der „Ausgabe für Mittelschulen" eigentlich nur durch die veränderte Reihenfolge des behandelten Lehrstoffes, sie teilt also mit ihr alle Vorzüge und Mängel.

Es ist doch ein Staat, wie herrlich weit man es in den höheren Mädchenschulen „nach Maßgabe des Normallehrplans in den Bestimmungen über das Mädchenschulwesen in Preußen" bringt. Während nach den Ostern 1892 in Kraft getretenen neuen Bestimmungen über die Lehrziele des erdkundlichen Unterrichts an höheren Lehranstalten in Preußen für den Sextakursus kein gedruckter Leitfaden benutzt werden soll, bietet die vorliegende Schulgeographie für höhere Mädchenschulen Kindern des **dritten Schuljahres** 15 Seiten Text, Kindern des vierten Schuljahres 38 Seiten und Kindern des fünften

Schuljahres (= Sexta) 45 Seiten. Und was mutet man den **Achtjährigen** zu?!

„Die Einsenkungen zwischen den Bergen und die ausgedehnten Furchen in der Ebene heißen **Thäler**. Die Böschungen, welche ein Thal einschließen, nennt man Thalseiten oder auch wohl Thalwände. Der obere Rand derselben ist der Thalrand, die tiefste Stelle des Thales, in der gewöhnlich Wasser rinnt, heißt Thalfurche oder Thalsohle. Ist der Boden des Thales sehr breit, so nennt man ihn Thalebene; ist das Thal eng und von steilen Böschungen begrenzt, nennt man es eine Schlucht. Ein ringsum von Bergen eingeschlossenes, rundes Thal ist ein **Thalkessel**."

„Der Neumond geht zugleich mit der Sonne auf und unter. Der zunehmende Mond scheint vorzugsweise in den Abendstunden, der Vollmond die ganze Nacht hindurch und der abnehmende Mond hauptsächlich in den Morgenstunden. Die Zeit zwischen den einzelnen Lichtgestalten beträgt etwa sieben Tage oder eine Woche, so daß der Vollmond am 15. Tage nach dem Neumonde, und nach $29^1/_2$ Tagen oder am 30. Tage wieder Neumond eintritt. Die Zeit von einem Neumonde bis zum anderen nennt man einen Mondwechsel oder Monat. Doch stimmt die Lage der zwölf Monate des Jahres nicht ganz mit der Länge der „Monde" überein.

„Auch mancherlei andere Erscheinungen belehren uns, daß die Wirklichkeit vieler Vorgänge oft nicht mit unseren Wahrnehmungen übereinstimmt. In stürmischer Nacht scheint der Mond mit rasender Eile durch die zerrissenen Wolkenmassen zu schießen. Wir überzeugen uns leicht, daß in Wirklichkeit die Wolken vom Winde in entgegengesetzter Richtung getrieben werden . . . Alle diese und auch noch andere Vorgänge beweisen uns, daß viele unserer Wahrnehmungen auf Sinnestäuschungen beruhen, und daß die Wirklichkeit mancher Erscheinungen am heimatlichen Himmel ganz anders ist, als unser Auge oder unser Gefühl es uns lehren."

Wenn man dergleichen achtjährigen Mädchen in den Leitfaden schreibt, dann nimmt es auch nicht wunder, wenn man findet, daß neunjährige lernen sollen, daß Europa 50 Mal so groß wie das Deutsche Reich ist, daß sich die Weltmeere in ihrer Größe zu einander verhalten wie $1 : 1^1/_3 : 5 : 6 : 11^1/_2$, was auf jeder Halbkugel liegt, wenn „man die Schnittfläche durch den 340. Meridian v. G. legt", daß sich der senkrechte Sonnenstand „am Anfange des Winters über dem südlichen Wendekreise, $23^1/_2{}^0$ südlich vom Aequator, befindet", daß es außer den sieben Hauptrassen „noch manche Volksstämme giebt, welche ihrer körperlichen Merkmale wegen als Rassenmischvölker oder auch als Uebergangsgruppen der einzelnen Rassen betrachtet werden u. s. w.

Und diesem Buche rühmt eine der vorgedruckten Rezensionen nach, daß es „weitaus die meisten in der höheren Mädchenschule gebrauchten geographischen Schulbücher überragt, insbesondere durch die **durchaus sachgemäße Stoffauswahl**, sowohl in wissenschaftlicher als auch **methodischer Beziehung!**"

IV. Mathematische und physikalische Geographie.

1. **Ad. Engler**, Hauptl., Grundlagen des mathematisch-geographischen Unterrichts in Elementarklassen. Ein Beitrag zur Methodik. IV u. 64 S., m. 16 Fig. u. 6 Tafeln. Freiburg i. Br. 1900, Herdersche Verlagsh. 1 M., geb. 1,25 M.

Durch Selbstthätigkeit zur Klarheit. — Von der Sache zum Zeichen. — Nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch! Unter Beherzigung dieser Forderungen entwickelt der Verfasser alle die Begriffe, welche die in der Litteratur nicht seltenen Elementarbücher der mathematischen Geographie als „allenthalben vorhanden" voraussetzen.

Wirklich zu empfehlen.

2. Dr. **Michael Geistbeck**, Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie für Mittelschulen und Lehrerbildungs-Anstalten. 20., verb., u. 21. Aufl. VIII u. 168 S., m. vielen Illustr. Freiburg i. Br. 1900, Herdersche Verlagsh. 1,40 M., geb. 1,75 M.

Dieser Leitfaden erfreut sich seit seinem Erscheinen mit gutem Rechte einer stets wachsenden Gunst; wir begnügen uns darum mit einem empfehlenden Hinweise auf die Ausgabe der neuen Doppelauflage.

Der zweite Anhang enthält nicht in allen Stücken die neuesten Angaben; so konnte man Ratzels Vorträge über allgemeine Erdkunde schon vor einer Reihe von Jahren wohl bei jedem Leipziger Sortimenter für 2,50 Mark kaufen; den Leitfaden der Kartenentwurfslehre von Zöppritz hat Bludau in einer neu bearbeiteten zweiten Auflage bedeutend erweitert, vom ersten Teile der Ratzelschen Anthropogeographie ist schon vor zwei Jahren eine neue, durchaus veränderte Auflage erschienen, die bereits 1894 ausgegebene zweite Auflage der Völkerkunde desselben Verfassers besteht nur noch in zwei Bänden und anderes mehr.

3. **E. Hüttl**, Prof., Elemente der mathematischen Geographie. Ein Hilfsbuch zum Gebrauche an mittleren Lehranstalten, sowie für Kandidaten der Volksschul- und Bürgerschul-Lehrbefähigungs-Prüfung. 2., vollständig umgearb. Aufl. IV u. 91 S., m. 47 Fig. im Text. Wien 1900, Ed. Hölzel. 2 M.

Der Inhalt des Buches gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil handelt von der scheinbaren, der zweite von der wirklichen Bewegung der Himmelskörper, der dritte giebt eine Topographie des Himmels. Ein Anhang über wahre und mittlere Sonnenzeit und über den Kalender und Tabellen, über Morgen- und Abendweite, Deklination und Zeitgleichung bilden den Schluß. Den gesamten Stoff behandelt der Verfasser in klarer und leicht verständlicher Weise, mit Zuhilfenahme einfacher, deutlicher Figuren und — ohne nennenswerten Aufwand von Mathematik. Seite 76 muß es heißen Reuß j. L.

Wir empfehlen das Büchlein sehr gern.

4. **J. G. Vogel**, Sem.-Lehrer, Der erste Unterricht in der Himmelskunde. Ein Beitrag zur besonderen Unterrichtslehre. 33 S. Nürnberg 1900, Friedr. Kornsche Buchh. 40 Pf.

Da es leider allzu wahr ist, daß „deutliche Kenntnisse über die hauptsächlichsten Teile der populären Himmelskunde im Volke — auch unter den Gebildeten — nicht überall in wünschenswertem Maße verbreitet sind", „die Schule sich aber verpflichtet fühlen muß zu sorgfältigem Betriebe dieses Lehrzweiges wegen der praktischen und pädagogischen Bedeutung des Unterrichts in der Himmelskunde", empfehlen wir die vor-

liegende Abhandlung jedem Lehrer der Erdkunde — auch denen an höheren Schulen — zur aufmerksamen Beachtung. „Verwechseln wir nicht — schreibt der Verfasser Seite 4 — gedächtnismäßig festgehaltenes Wortwissen und selbstthätiges denkendes Erfassen des zu Erkennenden! Wie viele Schüler verstehen wirklich das, was sie sagen, wie viele haben eine deutliche Vorstellung von der nicht sinnlich wahrnehmbaren täglichen Rotation der Erde, und wie viele Erwachsene sind wirklich innerlich davon überzeugt, weil sie es auf Grund klarer Anschauung selbst erschlossen haben, daß die Erde in einem Jahre sich um die Sonne bewegt?.. Den Schülern mangeln größtenteils die von dem systematischen Unterrichte vorauszusetzenden Wahrnehmungen in der Natur." Der Schwerpunkt der Unterweisung liegt darum in der rechten Einrichtung eines sogenannten Vorkursus, der in der Veranstaltung umfassender Erd- und Himmelsbetrachtungen innerhalb des heimatlichen Anschauungskreises (unter ev. Verwendung einfacher Hilfsmittel) besteht. Den zielfördernden Unterricht im Hauptkursus, der in mehr systematischer Weise die Lehrsätze der astronomischen Geographie zu behandeln hat und der ja nicht verfrüht werden darf, charakterisieren sachliche Konzentration, gründliche psychologisch-didaktische Durcharbeitung der Stoffgruppen nebst richtiger Wertung und Verwendung zweckmäßiger Lehrmittel. Natürlich muß der Lehrer selbst am Himmel so gut wie möglich heimisch sein, wenn er von Interesse erfülltes Streben nach klaren Kenntnissen erwecken will.

5. Dr. **Willi Ule**, Prof., Grundriß der allgemeinen Erdkunde. VIII u. 396 S., m. 67 Fig. im Text. Leipzig 1900, S. Hirzel. 9 M.

Das vorliegende Buch soll den Leser in leicht verständlicher Form über das weite Gebiet der allgemeinen Erdkunde belehren und enthält darum nur das Wissenswerteste. Und da es im besonderen dazu bestimmt ist, dem Studierenden als Leitfaden für die Vorlesung, dem Kandidaten als Vorbereitungsmittel für die Prüfung und dem Lehrer als Nachschlagebuch während seiner Thätigkeit zu dienen, so bietet es alles in möglichst kurzer Fassung und übersichtlicher Anordnung.

Der Inhalt gliedert sich in drei Hauptabschnitte: Die mathematisch-astronomische Erdkunde (die Erde als Weltkörper. — Die Darstellung der Erdoberfläche), die physische Erdkunde (Das Land. — Das Meer. — Die Atmosphäre.) und die biologische Erdkunde (Pflanzengeographie. — Tiergeographie. — Anthropogeographie.).

Die einzelnen Abschnitte bilden in sich abgeschlossene Darstellungen, sind mit großer Klarheit und allgemein verständlich geschrieben und werden auf die Leser anregend und fördernd wirken. Da auch die äußere Ausstattung des Buches selbst verwöhnten Ansprüchen genügen dürfte, wird sich Ules Werk sehr bald zahlreiche Freunde erwerben.

6. **John Tyndall**, F. R. S., Die Gletscher der Alpen. Autorisierte deutsche Ausg. Mit einem Vorworte von Gustav Wiedemann. XXVII u. 550 S., m. eingedruckten Abbild. u. 1 farb. Spektraltafel. Braunschweig 1900, Fr. Vieweg & Sohn. 10 M., geb. 11 M.

In diesem Werke, dessen englisches Original im Sommer 1860 erschien, hat Tyndall den ersten, im wesentlichen beschreibenden Teil so dargestellt, daß der Leser einen Begriff bekommt von dem Leben eines Alpenforschers und von den Wegen, auf denen er seine Kenntnisse gewinnt; im zweiten, im wesentlichen wissenschaftlichen Teile werden diese Kennt-

nisse geordnet und die beobachteten Erscheinungen auf ihre physikalischen Ursachen zurückgeführt.

Wir freuen uns, unseren Lesern auch diesmal ein Werk Tyndalls empfehlen zu können (vgl. S. 469 des vorjährigen Berichtes), und wir können nur wünschen, daß unsere Empfehlung recht vielen die Anregung zur Lektüre des ebenso lehrreichen wie interessanten Buches werde. Auch die äußere Ausstattung des Buches läßt es überall nur auf das wärmste empfehlen.

7. Dr. **Osk. Werner**, Oberl., Kritischer Ueberblick über den gegenwärtigen Stand der Frage nach der Entstehung der schweizerischen und oberbayerischen Seen. Beilage zum Jahresberichte der Städt. Realschule zu Erfurt, Ostern 1900. 24 S.

Die beiden Hauptfaktoren, die nach dem heutigen Stande der Wissenschaft für die Entstehung der schweizerischen und oberbayerischen Seen in Anspruch zu nehmen sind, sind Gebirgsbildung und Eisbedeckung. Jene erweist sich als seenerzeugend, indem Thäler durch Bergstürze, Schuttkegel abgedämmt, lösliche Gesteine unter dem Einflusse des Wassers zu Einbruchskesseln Veranlassung geben; Faltung, Bodensenkung, Verwerfung können zur Herausbildung von Becken beitragen. Die Eisbedeckung äußert ihre seenbildende Kraft durch Ausfeilen und Ausräumen von Seebecken, durch Erhaltung und weitere Ausarbeitung von vorhandenen Vertiefungen, durch direkte Abdämmung von kleinen Seen, durch unregelmäßige Anhäufung von Schutt und Moränen. Wie weit der Wirkungskreis jeder dieser Kräfte auszudehnen ist, wo die eine, wo die andere, wo beide vereint gewirkt haben, und wie im einzelnen die Art der Wirkung beschaffen ist, das bedarf noch der Erörterung.

Die Arbeit wird von jedem mit großem Nutzen gelesen werden.

V. Einzelbeschreibungen, geographische Charakterbilder u. dergl. mehr.

1. Dr. **Rob. Sieger**, Prof., Die Alpen. 170 S., m. 19 Vollbildern u. Abbild. u. 1 Karte der Alpeneinteilung. Leipzig 1900, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf..

Die Alpen im allgemeinen. — Aufbau der Alpen. — Das Klima der Alpen. — Das Wasser in den Alpen. — Schnee und Eis und ihre Wirkungen. — Die heutige Gestalt der Alpen. — Die Lebewesen und ihre Höhengrenzen. — Die Bevölkerung der Alpen. — Die landwirtschaftliche Stellung der Alpenländer. — Die menschlichen Ansiedelungen. — Bergbau und Industrie. — Verkehr und Verkehrshindernisse. — Thallandschaften, Territorien, Staaten. — Die Beziehungen der Alpen zu ihrem Vorlande, das sind die Kapitelüberschriften des vorliegenden, sehr empfehlenswerten Büchleins.

2. Dr. **Ernst Lechner**, Das Oberengadin in der Vergangenheit und Gegenwart. 3., völlig umgearb. Aufl. von „Piz Languard und die Berninagruppe". VIII u. 188 S., m. 12 landschaftl. Ansichten. Leipzig 1900, W. Engelmann. Geb. 3 M.

Der Verfasser, der schon 1858 und dann erweitert 1865 über den Piz Languard und die Berninagruppe schrieb, hat an seinem Lebensabend den reichen Stoff über das Oberengadin — besonders Geschichte (84 Seiten!) und Litteratur — ganz neu bearbeitet und bietet damit ein Buch, das geeignet ist, „über Land und Leute zu belehren, zu Wanderungen

anzuleiten, sowie die Erinnerung an Gesehenes und Genossenes in unterhaltender Weise zu beleben". Das gewöhnliche Material der Reisehandbücher, Verzeichnisse der Hotels, der Touren, der Führer und dergleichen hat der Verfasser mit Recht weggelassen.

Die Ausstattung des Buches ist eine ganz vorzügliche. Sehr hübsch sind auch die nach Naturzeichnungen hergestellten Kupferstiche und die nach Photographien ausgeführten Autotypien.

3. **Otto Kaemmel**, Herbstbilder aus Italien und Sizilien. VIII u. 364 S. Leipzig 1900, Fr. Wilh. Grunow. Geb. 5 M.

Der Verfasser schildert mit gewandter Feder Bilder, die er „im goldenen Herbstlichte", in dem ungewöhnlich günstigen Herbste des Jahres 1899 geschaut hat. Wir hoffen und wünschen, daß das treffliche Buch die verdiente Beachtung finde.

4. Bibliothek der Länderkunde, herausg. von Prof. Dr. A. Kirchhoff u. Dr. Rudolf Fitzner. Berlin, Alfred Schall.

3. u. 4. Bd.: Italien von Prof. Dr. W. Deecke. XII u. 514 S., m. zahlr. Illustr. u. Karten. Kart. 12 M., geb. 14 M.

5. u. 6. Bd.: Neu-Guinea von Dr. Maximilian Krieger, mit Beiträgen von Prof. Dr. A. Freiherrn von Danckelmann, Prof. Dr. F. von Luschan, Kustos Paul Matschie u. Prof. Dr. Otto Warburg u. Unterstützung der Kolonial-Abteilung des Auswärtigen Amtes, der Neu-Guinea-Kompagnie u. Deutschen Kolonial-Gesellschaft. XII u. 535 S., m. zahlr. Illustr. u. Karten. Kart. 11,50 M., geb. 13,50 M.

7. u. 8. Bd.: Kolumbien von Prof. Dr. Fritz Regel. XII u. 274 S., m. zahlr. Illustr. u. Karten. Kart. 8,50 M., geb. 10 M.

9. Bd.: Neuseeland von Prof. Dr. Robert von Lendenfeld. VIII u. 186 S., m. zahlr. Illustr. u. Karten. Kart. 7 M., geb. 8 M.

In diesem Bändchen ist jeder der in Betracht gezogenen Erdräume von einem tüchtigen Kenner derselben auf durchaus wissenschaftlicher Grundlage in seinen Wesenszügen gemeinverständlich geschildert und durch naturgetreue Bilder sehr gut veranschaulicht.

Der Band „Italien" ist vortrefflich geeignet, bei dem, der Italien bereits besucht und lieb gewonnen hat, manche frohe Erinnerung an schöne Stunden wachzurufen, und bei dem, der noch nicht dort war, den Wunsch zu erregen, das herrliche, reich gesegnete Land und sein lebensfrohes Volk mit allen seinen Vorzügen und Schwächen in persönlicher Anschauung kennen zu lernen. Was der Verfasser bei wiederholt längerem Aufenthalte auf ausgedehnten Wanderungen geschaut und erlebt hat, was er auf Grund eigener Beobachtung erforscht und aus der trefflichen Litteratur über die ihm nicht bekannten Teile Italiens (Malta, Kalabrien und Sardinien) sich erlesen hat, das verwebt er zu einem anschaulichen, lebensvollen Bilde. Besonders eingehend und interessant behandelt der Verfasser die Bevölkerung (S. 134—161), die staatlichen Einrichtungen (S. 261—315), das geistige Leben in Kirche und Kultus, Kunst, Sprache und Wissenschaft (S. 316—362) und die einzelnen Landschaften (S. 363 bis 513).

Der noch umfangreichere Band „Neu-Guinea" gewährt einen klaren Einblick in das Natur- und Völkerleben der so lange verschlossenen australischen Rieseninsel und wird wesentlich beitragen, das Interesse weiterer Kreise für dieses Inselland zu heben. Den Hauptanteil des 535 Seiten starken Werkes beansprucht die Schilderung der drei Hoheitsgebiete auf der Insel; in je sechs Kapiteln (Küsten- und Oberflächengestalt, Bevölkerung, religiöse und soziale Verhältnisse, Produktion des Landes,

Handel und Verkehr, Kolonisation des Landes) werden Kaiser Wilhelms-Land, „der Perle aller unserer Tropenkolonien", 149, Britisch-Neu-Guinea 112 und Holländisch-Neu-Guinea 76 Seiten gewidmet.

In dem siebenten und achten Bande entwirft der Verfasser auf Grund eingehenden Quellenstudiums und unter Verwertung der auf einer größeren Reise in das Bergland von Antioquia gewonnenen Eindrücke ein zusammenfassendes Bild von Kolumbien und seinen kulturgeographischen Verhältnissen. Hoffentlich trägt das anschaulich geschriebene Werk dazu bei, das seit der grundlegenden Reise Alexander von Humboldts vorzugsweise von deutschen Geographen durchforschte Land der Kenntnis der gebildeten Deutschen näher zu rücken.

Der Band „Neuseeland" enthält eine dem neuesten Standpunkte entsprechende Beschreibung der aus zwei großen und vielen kleinen Inseln bestehenden Inselgruppe dieses Namens. Der Schwerpunkt des wertvollen Werkes liegt in dem Abschnitte über den geologischen Aufbau und die Oberflächengestalt und in den Kapiteln über die Produktion des Landes und den Handel und Verkehr. Ueber die Maoris, die ja — etwa 40000 — streng genommen nicht mehr in Betracht kommen, aber allem Anscheine nach die ersten Menschen gewesen sind, die Neuseeland besiedelt haben, hätten wir gern etwas mehr erfahren.

5. Land und Leute. Monographien zur Erdkunde. In Verbindung mit hervorragenden Fachgelehrten, herausg. von A. Scobel. Bielefeld 1900, Velhagen & Klasing.

6. Bd.: Oberbayern. München und bayerisches Hochland. Von Prof. Dr. Max Haushofer. 120 S., m. 102 Abbild. nach photographischen Aufnahmen u. 1 farb. Karte. Geb. 3 M.

7. Bd.: Deutsche Ostseeküste. Von Georg Wegener. 168 S., m. 150 Abbildungen nach photogr. Aufnahmen u. 1 farb. Karte. Geb. 4 M.

8. Bd.: Deutsche Nordseeküste, friesische Inseln und Helgoland. Von Prof. Dr. H. Haas. 176 S., m. 166 Abbild. nach photogr. Aufnahmen u. 1 farb. Karte. Geb. 4 M.

Die vorliegenden Bände verdienen, wie ihre Vorgänger, die wärmste Empfehlung.

Haushofer unterrichtet zunächst über Entstehung und Gliederung, Klima und Pflanzenwelt, Geschichtliches und Bevölkerung von Oberbayern, macht uns dann mit München, dem kraftvollen Lebens- und Kulturpunkte dieses Grenzgebietes, und den Münchenern bekannt, und führt uns endlich, den verschiedenen Flußläufen folgend bis hinauf zu ihrem Ursprunge oder wenigstens bis zu ihrem Eintritte in Bayern, durch das bayerische Alpenland vom Bodensee bis zur Salzach. Immer folgen wir dem unterhaltenden und anregenden Führer mit Vergnügen.

Wegener belehrt vor Beginn der Wanderung ziemlich eingehend über die Ostsee (Name, Lage, Flächenausdehnung, Tiefe, Seegrund und Entstehung) und den baltischen Landrücken, die Küstengestaltung, den Salzgehalt und das Klima des Ostseewassers, die Pflanzen und Tiere der Ostsee und ihres Strandes und die Bevölkerung der Ostseeländer. Die Wanderung selbst (von der kleinen Heilsminder Bucht an der schleswig-holsteinischen Küste bis zu dem einsam zwischen See, Sand und dürrem Fichtenbestand gelegenen Nimmersatt, 15 km nördlich von Memel) schildert er in frischer Anschaulichkeit.

Auch Haas sorgt in einigen einleitenden, mehr wissenschaftlich gehaltenen Kapiteln (Allgemeines. — Etwas von der Nordsee. — Geologisches. — Sturmfluten. — Land und Leute. — Geschichtliches.) für

das nötige Verständnis der Wanderungen, auf denen wir ihn von Husum aus erst nordwärts, dann zurück über die ostfriesischen Inseln und die schleswig-holsteinische Westküste nach Hamburg-Altona, nach Helgoland und durch die Marschen und das Geestland vom linken Elbufer weg nach Bremen und den ostfriesischen Inseln begleiten. Dabei ist er sichtlich bemüht, die Eigenart der Nordsee im Vergleiche zur Ostsee und die wirtschaftliche Bedeutung der Nordsee für unser deutsches Vaterland hervorzuheben.

Die beigegebenen Karten und die zahlreichen, zum bei weitem größten Teile vortrefflichen Abbildungen gereichen den einzelnen Bänden zur besonderen Zierde und lohnen eigentlich schon ihren Besitz.

6. **Peter Wlast**, Südafrika. Entwickelungsgeschichte und Gegenwartsbilder. VI u. 310 S. Berlin, Alfred Schall. 3,50 M., geb. 4,50 M.

In dem ersten Teile des vorliegenden Buches behandelt der Verfasser in knappem Umrisse die politische Entwickelung Südafrikas, im zweiten erzählt er die Erlebnisse auf seinen Reisen im Süden des schwarzen Erdteiles und entwirft er anschauliche Bilder von dem Leben und Treiben der Buren, und von den sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen und den politischen Zuständen in Johannesburg. Das Buch ist wohl geeignet, das Verständnis für südafrikanische Angelegenheiten zu verbreiten.

7. **C. Wester**, Die Buren. Land und Leute in Transvaal. 4. Aufl. 109 S., m. zahlr. Bildern, Porträts u. 1 Karte. Essen 1900, Fredebeul & Koenen. 1 M.

Wir halten das Büchlein für geeignet, sich ein richtiges Urteil über die Buren zu bilden.

8. **Heinr. Lemcke**, Mexico, das Land und seine Leute. Ein Führer und geographisches Handbuch unter besonderer Berücksichtigung der gegenwärtigen wirtschaftlichen Verhältnisse des Landes. X u. 290 S., m. 56 Abbild. im Texte, 12 Vollbildern u. 1 Karte in Farbendr. Berlin 1900, Alfred Schall. 10 M., geb. 12 M.

Ein vorzüglich ausgestattetes und mit guten Abbildungen versehenes Werk, dessen besonderer Wert in den Kapiteln liegt, die die wirtschaftlichen Verhältnisse Mexikos behandeln. Bei der Beschreibung der Einzelstaaten und Territorien geht der Verfasser oft sehr ins einzelne.

9. Dr. **Paul Buchholz**, Hilfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichts. Leipzig 1900, Hinrichssche Buchh.

VII. Abt.: Charakterbilder aus Afrika. 3. Aufl., durchgesehen u. verb. von Prof. Dr. R. Schoener. VIII u. 104 S. Geb. 1,20 M.

X. Abt.: Charakterbilder aus Deutschland. 3. Aufl., verb. u. neu bearb. unter Mitwirkung von Dr. Hugo Winnacker. VI u. 152 S. Geb. 1,60 M.

Diesen schon mehrfach empfohlenen „Hilfsbüchern zur Belebung des geographischen Unterrichts“ wünschen wir in ihren neuen Auflagen zu den einzelnen Charakterbildern die erforderlichen Quellenangaben — wie sehr sind beispielsweise Grubes Geographische Charakterbilder (Leipzig, Fr. Brandstetter) geplündert worden! — und in allen Stücken eine recht genaue Durchsicht. Die Portugiesen erreichten den Aequator nicht „unter Führung des Prinzen Heinrich des Seefahrers“, den Kongo nicht erst 1486 und das Kap der guten Hoffnung auch vor 1487. — Der Sueskanal wird im Jahre von viel mehr als „etwa 2000 Seeschiffen“ durchfahren. — In der Sahara finden sich „Alpenlandschaften, jenen der Schweiz nicht nachstehend, schroffe Felsenthäler, ausgedehnte Gebirgsmassen mit schneebedeckten Gipfeln; nicht wenige Gebirge und Berge

können sogar an Höhe mit unseren mitteldeutschen Erhebungen wetteifern, das Bergland von Ahaggar und das Tarsogebirge (warum nicht einfach „Gebirge von Tibesti", das wenigstens jeder im Atlas findet?) überragen an Höhe selbst das Riesengebirge um viele hundert Meter und kommen an Ausdehnung den Apenninen und Alpen gleich". — Die oberrheinische Tiefebene „scheint einst ein langer See gewesen zu sein". — Erzgebirge 150 km lang. Keilberg 1230 m. — Der Königstein ragt nicht nur „etwa 200 m über den Elbspiegel auf". — Die Riesenkoppe oder Schneekoppe, „ein kühn und eigenartig geformter Gipfel?" ꝛc. — Réaumur- und Celsiusgrade treten unmittelbar nebeneinander auf, und von Längen- und Flächenmaßen finden sich Meter, Meilen, Quadratmeilen, Schritt, Kilometer, Hektar, Centimeter, Quadratkilometer und Quadratmeter, abgekürzt: m, M., Q.-M., km, ha, cm, □km, □m — auch mitunter nahe bei einander, wie z. B. VII, 25: Die Cheops-Pyramide, 150 m hoch, mißt in jeder ihrer Grundlinien etwa 300 Schritt.

10. **A. W. Grube**, Bilder und Scenen aus dem Natur- und Menschenleben in den fünf Hauptteilen der Erde. Nach vorzüglichen Reisebeschreibungen für die Jugend ausgewählt und bearb. In 4 Teilen. 3. Teil: Bilder und Scenen aus Europa. 8., verm. Aufl., neu bearb. von J. u. L. Frohnmeyer. 366 S. Stuttgart, J. F. Steinkopf. 2,25 M., geb. 3 M.

In der neuen Auflage dieses dritten Teiles der schon oft empfohlenen „Bilder und Scenen aus dem Natur- und Menschenleben in den fünf Hauptteilen der Erde" sind die meisten der Bilder durch neue ersetzt worden; leider entstammen einzelne derselben ziemlich alten Quellen. Die Ausstattung ist, wie immer, eine sehr gute.

11. Dr. **Hentschel**, Prof., u. Dr. **Märkel**, Prof., Umschau in Heimat und Fremde. Ein geographisches Lesebuch zur Ergänzung der Lehrbücher der Geographie. I. Bd.: Deutschland. 2., durchgesehene u. verm. Aufl. 413 S., m. 127 erläut. Abbild. in Schwarzdr. u. 2 Tafeln in vielfachem Farbendr. Breslau 1900, F. Hirt. 4 M.

Die vorliegende neue Auflage des ersten Bandes der „Umschau in Heimat und Fremde" läßt in jeder Hinsicht die nachbessernde Hand erkennen und verdient die wärmste Empfehlung; mit dem gediegenen Inhalte wetteifert die Schönheit der äußeren Ausstattung. Zahlreiche gute Abbildungen ergänzen die Schilderungen des Textes. Möge das Buch auch in seiner zweiten Auflage die wohlverdiente Beachtung und Verbreitung finden!

12. Text zu den Wandbildern. „Neue Bilder zur Vaterlandskunde" von Rudolf Schulze Lehrer. II u. 50 S. Dresden 1900, A. Müller-Fröbelhaus. 60 Pf.

Das vorliegende Heft bietet nicht bloß reichen Stoff zur Betrachtung jedes einzelnen Bildes (Blick von der Bastei. — Dresden. — Am Elbkai in Riesa.), sondern auch zur Behandlung des mit den Bildern im engsten Zusammenhange stehenden Kartenbildes, es enthält also wohl alles Wissenswerte, was in der sächsischen Vaterlandskunde über die Elbe und ihr Gebiet geboten werden kann. Die Ausführungen verdienen besonderes Lob.

13. **Paul Weigeldt**, Aus allen Erdteilen. Kommentar zu Ad. Lehmanns Geographischen Charakterbildern. Heft 2: Aus den Alpen. 113 S., m. 11 Abbild. Leipzig, Leipz. Schulbilderverl. 1,20 M.

Dieses zweite Heft des Kommentares zu Lehmanns Geographischen Charakterbildern behandelt: Die Alpen im allgemeinen. — Die Berner

Alpen. — Well- und Wetterhorn. — Den großen Aletschgletscher vom Eggischhorn gesehen. — Die Furkastraße. — Die Gotthardbahn bei Wassen. — Die Zugspitze mit dem Eibsee. — Tiroler Alpendorf. — Die Drei Zinnen. — Die Adelsberger Grotte. Möge es dieselbe freundliche Aufnahme wie das erste Heft finden.

14. Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend begründet von Dr. Karl Lorenz u. Lic. Hans Vollmer. Bd. 1: Samoa, die Perle der Südsee, von Otto E. Ehlers. VIII u. 86 S., m. 4 Illustr. u. 1 Karte. Geb. 1 M. Bd. 2: Im Osten Asiens. Von Otto E. Ehlers. VIII u. 154 S., m. 4 Illustr., 1 Titelbilde und 2 Karten. Geb. 1,25 M. Berlin, 1900, H. Paetel.

Beide Bändchen sind vortreffliche Auszüge aus den gleichnamigen Werken des leider so früh verblichenen Weltreisenden Otto E. Ehlers und verdienen die wärmste Empfehlung. Die Leiter von Schülerbibliotheken seien nachdrücklich auf sie hingewiesen.

Die Ausstattung der Bücher ist eine sehr gute; und auch die beigehefteten Illustrationen sind sehr schön.

15. Dr. **R. Bosse**, Staatsminister, Eine Dienstreise nach dem Orient. Erinnerungen. VIII u. 208 S. Leipzig 1900, Fr. Wilh. Grunow. Geb. 3 M.

Wir sind über das Erscheinen des vorliegenden Buches sehr erfreut und können nur wünschen, daß es die wohlverdiente Verbreitung auch in den Lehrerkreisen finden möge.

16. **Curt Craemer**, Aus meiner Wanderzeit. Reiseeindrücke eines jungen Kaufmanns in Südafrika, Indien, Ceylon, Singapore, Java, China, Japan, Australien, Neuseeland, Samoa, Hawaii, den Vereinigten Staaten und Canada. 100000 Kilometer zu Wasser und zu Lande. XXII u. 587 S., m. 20 Tafeln in Lichtdr., 258 Abbild. im Texte, meistenteils nach Originalaufn. des Verf. u. 1 Karte mit der Reiseroute. Berlin 1900, D. Reimer. Geb. 10 M.

Das vorliegende Werk ist nicht eine Reisebeschreibung in gewöhnlichem Sinne. Der Verfasser, selbst ein junger Kaufmann und in einem Handlungshause von Weltruf als der Sohn des Inhabers aufgewachsen, verfolgt vielmehr die Absicht, darzulegen, in welcher Weise das Reisen in fernen Ländern auf einen jungen Kaufmann, der eben seine Lehrzeit beendet hat, einzuwirken vermag, wie es vortrefflich dazu geeignet ist, den Jüngling zum Manne zu reifen, seine Gedanken zu eigener, freier Entwickelung zu bringen, ihn im wahren Sinne des Wortes auf eigene Füße zu stellen, ihn der Welt und vor allem sich selbst ganz ganz zu übergeben. „Ich schrieb das Buch," sagt er, „für meine Jugendgenossen, damit sich auch in ihnen das Verlangen regen möge, die Welt zu sehen, nicht aber, um, wie ich es leider nur zu häufig beobachten mußte, ein leichtes, faules Leben zu führen, sich auf den Dampfern wochenlang dem Müßiggange hinzugeben und zu Lande den größten Wert auf gute Hotels und jegliche Bequemlichkeit zu legen, — nein, ich schrieb es, damit auch sie rege Umschau halten und stets beflissen seien, die ihnen gebotene Gelegenheit, Land und Leute kennen zu lernen, in jeder Weise auszunützen." Der Verfasser erzählt ohne irgend welche Ausschmückung in der Form von phantastischen Erlebnissen und Uebertreibungen, so, wie ihn das Erlebte und Geschaute entzückte oder kalt ließ, schlicht und einfach, dabei aber gut unterhaltend, — anziehend. Den auch in seinem Aeußeren vorzüglich ausgestatteten Band schmücken 20 Tafeln in Lichtdruck und 258 Abbildungen im Texte, von denen der bei weitem größte Teil nach Originalaufnahmen des Verfassers sind.

Alles in allem ist das Buch sehr wohl geeignet, in Volks- und Schulbibliotheken nutzbringende Verbreitung zu finden; junge Kaufleute möge man nachdrücklich darauf aufmerksam machen.

17. **Erich v. Drygalski**, Plan und Aufgaben der deutschen Südpolar-Expedition. 23 S., m. 1 Karte. Leipzig 1900, S. Hirzel. 80 Pf.

Der treffliche Vortrag des mit der Leitung der 1901 ausfahrenden deutschen Südpolar-Expedition betrauten Universitätsprofessors, der durch seine grönländische Expedition rühmlichst bekannt geworden ist, sei der Beachtung angelegentlichst empfohlen.

Als Ausgangspunkt für das Vordringen in die Antarktis ist die Hauptinsel der Kerguelen in Aussicht genommen, an deren Ostseite eine wissenschaftliche Station, die mit zwei bis drei Gelehrten und zwei Matrosen besetzt werden soll, für die Dauer der Expedition — etwa von Anfang Dezember 1901 bis Anfang März 1903 — korrespondierende Beobachtungen machen wird. Von den Kerguelen wird die Expedition zunächst in östlicher Richtung weiterfahren, um einige Meeresuntersuchungen auszuführen, dann nach Süden, um die Westküste von Viktoria-Land zu erreichen und seinen Zusammenhang mit Kemps- und Enderbyland festzustellen. Als Abschluß der Expedition soll versucht werden, auf westlicher Fahrt die etwa gefundenen Küsten weiter zu verfolgen und vielleicht südlich von Kemps- und Enderbyland in das Weddelmeer zu gelangen. Schlittenreisen sollen dazu dienen, die Forschungen gegen den Südpol und gegen den magnetischen Nordpol hin weiterzuführen.

18. **V. Jaekel**, Studien zur vergleichenden Völkerkunde. Mit besonderer Berücksichtigung des Frauenlebens. XII u. 144 S. Berlin 1901, S. Cronbach. 2 M.

In dem Büchlein ist eine reiche Ernte emsigen Fleißes niedergelegt; der Verfasser will „durch Angabe blanker Thatsachen ein Licht auf einige Gebiete der Ethnographie werfen und hierbei als treu und verläßlich befunden werden“. Behandelt werden folgende Themata: Ueber die Persönlichkeit im Heidentume. — Heidnische Frauen im öffentlichen Leben. — Die Ahnen als Nothelfer, als Götter. — Blicke auf Braut- und Eheleben. — Kameradschaften und Verbrüderungen. — Priester und Frauen. — Männliche und weibliche Beschäftigungen. — Ueber den Traum. — Einiges über den Tanz. — Weibliche Fürstenbedienung und weibliche Leibgarden. — Das Rauchen. — Die Frauen als Reiter. — Staats-, Distrikts- und Familiengötter. — Die Eule im Aberglauben und Kultus. — Die Bedeutung des Brautkaufs. — Ein Wort über die Polygamie.

19. **Troels-Lund**, Himmelsbilder und Weltanschauung im Wandel der Zeiten. Autorisierte, vom Verf. durchgesehene Uebersetzung von Leo Bloch. 2. u. 3. Tausend. V u. 286 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 5 M.

Ausgehend von der Frage: Wie nahm sich im Norden das Leben für die Generation des sechzehnten Jahrhunderts aus? untersucht der Verfasser, was ihm der innerste Nerv aller menschlichen Kulturentwickelung zu sein scheint, die fortschreitende Auffassung des Unterschiedes von Tag und Nacht, Licht und Dunkel und die Bestimmung der Entfernung zwischen Himmel und Erde. „Zwischen dem Kinde, das nach dem Monde greift, und dem Erwachsenen, der seine Bahn kennt, liegt die bisherige Entwickelung der Menschheit.“

Wir haben das gedankenreiche und zum Denken anregende Buch mit steigendem Interesse gelesen und wünschen ihm einen recht großen Leserkreis.

20. **Paul Reichard**, Stanley. VIII u. 214 S., m. 1 Bildn. — Dr. **Siegmund Günther**, Prof., Alex. v. Humboldt. Leop. v. Buch. VIII u. 271 S., m. 2 Bildn. (Geisteshelden Bd. 24 u. 39 à 2,40 M., Subskript.-Pr. 6 Bde. = 12 M.) Berlin, E. Hofmann & Co.

Die Verfasser erzählen das Leben ihrer Geisteshelden durchaus nicht rein äußerlich; ihre Biographien bilden eine ebenso angenehme, wie lehrreiche Lektüre, sie interessieren von Anfang bis zu Ende.

VI. Bilder- und Kartenwerke.

1. Dr. **A. Geistbeck** u. **Franz Engleder**, Geographische Typenbilder. In reichem Farbendr. à 107×77 cm. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Jedes Bild mit Text aufgez. auf Papier m. Leinwandrand und Oesen 5,20 M., auf Leinwand m. Stäben 8,20 M.

   Serie II. Nr. 13: Die Rosengartenkette (mit Alpenglühen). Typus der Südtiroler Dolomiten. Nr. 14: Die bayerischen Königsschlösser bei Füssen und deren Umgebung. Typus der Voralpenlandschaft.

Die Geistbeck-Englederschen Geographischen Typenbilder erfreuen sich in allen beteiligten Kreisen eines wohlverdienten Rufes, insbesondere auch deswegen, weil ihre Fernwirkung infolge der außergewöhnlichen Größe eine ganz vorzügliche ist. Die beiden neuerschienenen Bilder: Die Rosengartenkette und die bayerischen Königsschlösser bei Füssen und deren Umgebung stehen hinsichtlich ihrer technischen Ausführung noch weit über den Bildern der ersten Serie; wir empfehlen sie darum aufs angelegentlichste. Der Preis der Bilder ist in Anbetracht ihres großen Maßstabes, ihrer reichen Farbengebung und ihrer dauerhaften Ausstattung immerhin ein mäßiger.

2. **Adolf Lehmanns** Geographische Charakterbilder. 60×82 cm. Leipzig 1900, Leipziger Schulbilderverlag. Jedes Bild 1,40 M., aufgez. m. Bandrändern u. Oesen 1,60 M. Nr. 37: Benares.

Das vorliegende Bild der heiligsten Stadt der Inder, mit ihren zahlreichen Tempeln und heiligen Badeplätzen, reiht sich den überall mit ungeteiltem Beifall aufgenommenen und mit größtem Erfolg verwendeten Lehmannschen Geographischen Charakterbildern würdig an.

3. **Meinholds** geographische Bilder aus Sachsen. 66×91 cm. Dresden 1900, C. C. Meinhold & Söhne. à Lief. (5 Blatt) oder 5 Blatt n. eig. Wahl 9 M., m. Leinwandr. u. Oesen 10 M., einz. 1,80 M. bez. 2 M.

   1. Lief.: 1. Dresden. — 2. Pirna. — 3. Meißen. — 4. Bautzen. — 5. Oybin. 2. Lief.: 6. Kloster Marienthal. — 7. Bastei. — 8. Herrnhut. — 9. Moritzburg. — 10. Kriebstein.

Auf die erste Lieferung haben wir bereits einmal hingewiesen (vgl. Pädagog. Jahresbericht, 52. Jahrgang, 1899, S. 472). Die heute vorliegende zweite Lieferung übertrifft die erste in technischer Beziehung bei weitem und verdient wärmere Empfehlung. An Moritzburg wollen uns die braunroten Wolken und die zinnoberroten Dächer mit dem blendendweißen Schnee (man vergleiche im Gegensatze dazu den tauigen Schnee des Bodens), an Herrnhut die zu sehr in den Vordergrund gerückten Laubgänge und an der Bastei die fast goldgelben Baumwipfel nicht recht gefallen. Die Farbe des Sandsteines hat der Maler ganz und gar nicht getroffen. Am empfehlenswertesten erscheint uns Kriebstein; die Bäume im Vordergrunde links sind aber viel zu schlank geraten. Die Fernwirkung der Bilder ist durchgehends vortrefflich. — Hätte sich für Kloster Marienthal nicht vielleicht eine andere Aufnahme mehr empfohlen?

4. **Rudolf Schulze**, Lehrer, Neue Bilder zur Vaterlandskunde, nach Originalzeichn. in acht- bis zwölffarb. lithograph. Druck ausgeführt. Bildgr. 65×87,5 cm. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Jedes Blatt roh 2 M., aufgez. auf starkes Papier m. Rand u. Oesen 2,25 M.
   Serie I: Die Elbe in Sachsen, enthält folgende Bilder: 1. Blick von der Bastei nach Süden (Leben im Elbsandsteingebirge). 2. Dresden (Sachsens Hauptstadt). 3. Binnenschiffahrt (Am Elbkai in Riesa).

Drei Bilder, die zwar für sächsische Schulen besonderen Wert haben, aber auch im weiten deutschen Vaterlande erfolgreiche Verwendung finden werden. Die Darstellung der Binnenschiffahrt (am Elbkai in Riesa) müßte eigentlich in jeder Schule einmal eingehend betrachtet und behandelt werden. Die Bilder sind mit feinem Verständnis für die Bedürfnisse der Schule entworfen und ihrer ganzen Anlage nach mit guter Fernwirkung ausgestattet.

Ueber den zu den Bildern erschienenen Text vergleiche man Seite 414 dieses Berichtes.

5. **R. Bielenberg**, Lehrer, 100 Stereoskop-Bilder von den schönsten und interessantesten Punkten Sachsens und Nordböhmens. Nach Originalaufnahmen, in Lichtdr. ausgeführt von Richard Oschatz. 4 Serien (à 25 Stck.) à 1,50 M. Chemnitz 1900, Rich. Oschatz.

Bilder, deren Anschaffung wir aufs dringendste empfehlen. Gewiß erfordert die Benutzung des Stereoskops einen beträchtlichen Zeitaufwand seitens des Lehrers außerhalb der Unterrichtsstunden; aber welcher Lehrer brächte dieses Opfer nicht gern, da es die Gewinnung deutlicher und lebensvoller Vorstellungen ungemein fördert.

6. **John L. Stoddard**, Im Fluge durch die Welt. Photographische Aufnahmen der hervorragendsten Städte, Gegenden und Kunstwerke von Europa, Asien, Afrika, Australien, Nord- und Süd-Amerika. Neue Ausg. Deutscher Text vervollständigt und redigiert von Gerhard Stein. VIII u. 256 S. Berlin, Werner-Verl. Geb. 10 M.

Der reiche Inhalt und die treffliche Ausstattung sichern dem verhältnismäßig billigen Werke die weiteste Verbreitung. Referent kann aber den Wunsch nicht unausgesprochen lassen, es möchten in einer neuen Auflage verschiedene Bilder (Anna Hathaweys Heim. — Robert Burns Geburtshaus. — Shakespeares Haus in Stratford am Avon u. a.) durch wertvollere ersetzt werden.

7. **Langls** Bilder zur Geschichte. 75×57 cm. Wien, Ed. Hölzel. Unaufgespannt 2 M., auf starken Deckel gespannt 3 M.
   Nr. 69: Jerusalem. Nr. 70: Bethlehem. Nr. 71: Nazareth.

Das Erscheinen dieser drei Bilder müssen wir mit um so größerem Danke begrüßen, als die dargestellten Orte für die ganze Menschheit geheiligt sind. Der Herausgeber hat in den Aufnahmen die größte Naturtreue bewahrt und in den Stimmungen der Bilder zugleich die historischen Erinnerungen wiederzuspiegeln versucht. Im Abendglanze der Sonne steigt auf hohem Felsplateau zinnenumgürtet Jerusalem mit seinen Kuppeln, Türmen und berühmten Thoren auf; in stiller Mondnacht liegt Bethlehem in seinem terrassenförmigen Aufbau vor uns, ein fallender Stern am Himmel zeigt auf die im Hintergrunde sichtbare Marienkirche, in deren Krypta sich die Geburtsstätte Jesu befindet, und im heiteren Sonnenlichte breitet sich auf sanft ansteigenden Hügeln das liebliche Nazareth hin. Die Bilder sind aufs wärmste zu empfehlen.

8. **Paul Christian**, Schul-Atlas zum Unterricht in der Erdkunde. Text von Oberl. Albus u. Lehrer Schneiderhan. 4., verm. u. verb. Aufl. 12 S. Text u. 13 Karten. Horb, P. Christian. 40 Pf.

Wir verweisen auf unsere Besprechung der zweiten Auflage (Pädagog. Jahresbericht, 51. Jahrgang, 1898, S. 407) und bemerken, daß die in ihr erwähnten sachlichen Fehler auch diesmal noch nicht verbessert worden sind.

9. **H. Harms**, Lehrer, Neuer Schulatlas (mit eingedruckten Namen). (Atlas-Ausgabe A.) In Uebereinstimmung mit der „Vaterländischen Erdkunde" und der Schulwandkarte von Deutschland. Gezeichnet in 7—10 beleuchteten Höhenschichten. (Ohne Bilderanhang.) 1 M., geb. 1,30 M. Des Stummen Schulatlas. 2. Aufl. 28 Kartenseiten u. 24 Seiten „Geographischer Bilderatlas". Geb. 1,60 M. Braunschweig, H. Wollermann.

Da es dem Herausgeber nicht gelungen ist, mit der Idee der stummen Handkarten einen durchschlagenden praktischen Erfolg zu erzielen, hat er sich veranlaßt gesehen, den Atlas auch mit Namen herauszugeben.

Abgesehen davon, daß der Atlas jetzt auch als „redender" Atlas erscheint, unterscheidet er sich, nach dem Vorworte, von anderen Atlanten durch die Terrainmanier, durch die Städtezeichen, durch die starke Hervorhebung des Vaterlandes und durch Betonung der kulturgeographischen Materien. Die Terrainmanier stimmt mit derjenigen der Schulwandkarte von Deutschland von demselben Verfasser überein; wir können uns also mit ihr nicht einverstanden erklären (vgl. Pädagog. Jahresbericht, 52. Jahrgang, 1899, S. 478), unmöglich „erzeugt sie eine Plastik, die ein Ablesen ohne jede Reflexion gestattet". — Die Städtezeichen sind die alten, also 23 verschiedene Sorten; einige Karten (auf S. 9, 11, 14, 23 u. s. w.) weisen eine besondere Skala auf. — Die starke Hervorhebung des Vaterlandes verdient sicher Anerkennung; wir müssen aber auch darauf aufmerksam machen, daß die größere Anzahl der Kartenseiten für Deutschland erzielt worden ist fast nur durch Betonung der kulturgeographischen Materien. Ob das in dem hier geübten Maße nötig ist, bezweifeln wir sehr.

Was den Atlas im ganzen und großen anbelangt, so müssen wir ihn wegen „der vielen Unebenheiten, Inkonsequenzen und Willkürlichkeiten, die sich der Autor erlaubt", — wir „citieren aus einer wissenschaftlichen Beurteilung, allerdings nicht aus dem „Geographischen Anzeiger" (man vergleiche das Begleitwort zu dem vorliegenden Atlas S. 4, Zeile 4 und 5 von oben) — als für die Schule wenig geeignet bezeichnen. Der Atlas soll ein „redender" sein; er enthält aber Hunderte von Ortszeichen ohne Benennung und mit Abkürzungen, die nicht einmal immer der Fachmann ohne weiteres versteht. Umgekehrt fehlen auch Ortspunkte zu den vorhandenen Namen. „Um das Kartenbild thunlichst zu entlasten," heißt es S. 7, „wurden eine Reihe Städtenamen abgekürzt." Warum wurde da auf Seite 6, 7, 8 und 14 das Kartenbild belastet durch Umrandung der Länder- und Provinz-Namen und Unterstreichen zahlreicher Gebirgsnamen? Manche von den Seite 7 verzeichneten Abkürzungen kommen auf den Karten nicht bloß nicht vor, sondern sie können gar nicht vorkommen, da das erforderliche Ortszeichen fehlt; umgekehrt finden sich in den Karten Abkürzungen, die nirgends erklärt werden. Ein und derselbe Ortsname wird nicht nur auf verschiedenen Kartenblättern, sondern sogar auf einem und demselben Kartenblatte verschieden geschrieben; die Schreibweise mancher Namen ist überhaupt falsch. Ebenso

sind die gleichen Objekte auf verschiedenen Karten verschieden, d. h. in ihrer Gestalt voneinander abweichend, dargestellt worden. Was soll auf Seite 26 die Anmerkung: Wenn Merkur einen Umlauf vollendet hat, sind die übrigen Planeten auf ihrer Bahn so weit fortgeschritten, als der rote Strich angiebt, da irgendwelche rote Striche auf der ganzen Seite nicht zu entdecken sind? Warum fehlen auf so vielen Karten die Längen- und Breitenkreise, und warum sind die Meridiane auf den Planigloben von Ferro, auf den übrigen Karten von Greenwich aus gezählt? Auch die in die politischen Karten von Deutschland und Europa eingetragenen Bahnlinien samt den beigesetzten Fahrzeiten geben zu mancherlei Ausstellungen Anlaß. Seite 7 und 12 des Begleitwortes bemerkt der Herausgeber, daß er die wichtigsten Bahnlinien eingetragen habe. Warum fehlt da beispielsweise auf der großen Verkehrskarte von Deutschland die Bahnlinie, auf der der Nord-Süd-Expreßzug verkehrt? Und welche Sorgfalt verraten die eingetragenen Bahnlinien! Nach Blatt 4/5 kann man München von Leipzig aus nur über Gera—Bamberg—Nürnberg—Regensburg erreichen, es fehlen die Strecken Nürnberg—Ingolstadt, Leipzig—Plauen und Hof—Schwandorf. Nach Blatt 9 muß man auf jeden Fall über Hof fahren, es fehlt also die Strecke Leipzig—Gera—Bamberg. Es würde „eine artige Liste" werden, wollten wir die Fehler der drei Verkehrskarten zusammenstellen. Erwähnt sei nur noch, daß man Hamburg (Bremen) von New-York aus schon in 6—12 Stunden, Mailand von Berlin aus erst in 31 Stunden erreichen kann.

Der Herausgeber hat gewiß nicht Unrecht, wenn er schreibt: Daß auch dieser seiner Arbeit noch wieder Fehler und Mängel anhaften, wird keinen Verständigen wundernehmen; aber ebenso sicher wird es jeden Verständigen wundernehmen, daß der Fehler und Mängel so außerordentlich viele sind.

10. Dr. H. Langes Volksschul-Atlas. Neu bearb. u. herausg. von C. Diercke. 42 Karten auf 45 Kartenseiten. 337., durchgesehene u. berichtigte Aufl. Kart. m. Karte zur Heimatskunde 1 M. Braunschweig, G. Westermann.

Die Anzahl der Karten ist von 35 auf 42 vermehrt worden, und neben den notwendigen beiden Hauptkarten des Deutschen Reiches im Maßstabe 1 : 4000000 finden sich nunmehr noch sechs Teilkarten des Deutschen Reiches (westliches, mittleres und östliches Norddeutschland, westliches und östliches Mitteldeutschland, Süddeutschland) im doppelten Maßstabe derselben und zwei Karten der deutschen Schutzgebiete im Maßstabe 1 : 12000000. Auf den politischen Karten Europas (S. 22) und des Deutschen Reiches (S. 38 und 39) hätten wir die Haupt-Eisenbahnlinien gern eingetragen gesehen, um so mehr, als die Karte der Vereinigten Staaten von Nordamerika, Mexiko und Westindien (S. 20) zahlreiche Bahnlinien aufweist. Die Bahnlinie Chemnitz—Rochlitz—Grimma—Leipzig existiert noch nicht und dürfte nach Fertigstellung mehrmaliges Umsteigen erfordern. Borna liegt nicht an der Strecke Leipzig—Altenburg.

Der Atlas wird sich nach wie vor als recht gut brauchbar für die Volksschule und die unteren Klassen höherer Lehranstalten erweisen.

11. **Rudolf Schmidt**, Dir., Volksschul-Atlas. 53., verb. u. verm. Aufl. Enthaltend 36 Karten. 60 Pf., kart. 80 Pf., in Leinen geb. 1 M. Hierzu eine Heimatskarte zum Preise von 10 Pf. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing.

Der weitverbreitete Atlas hat durch die Vermehrung der Karten (Nordseeländer. — Mittelmeerländer. — Deutsche Schutzgebiete. — All-

mähliche Entstehung der Süder-See u. s. w. — Gebiet der Hansa nach 1364.), durch die Einzeichnung der wichtigsten Schienenwege und durch die vorgenommenen Verbesserungen, zu denen auch das zweckmäßig eingerichtete Inhaltsverzeichnis gehört, von neuem an Brauchbarkeit gewonnen.

12. **G. Freytags** Welt-Atlas. 54 Haupt- u. 23 Nebenkarten nebst einem alphabetischen Verzeichnisse von 15000 geographischen Namen und statistischen Notizen über alle Staaten der Erde. Wien, G. Freytag & Berndt. Geb. 3,80 M.

Die knappen statistischen Notizen, das umfassende, alphabetische Verzeichnis von geographischen Namen mit den zu ihrer Auffindung nötigen Hinweisen, die von anerkennenswerter Durchsichtigkeit und Klarheit der zahlreichen Karten und die Betonung alles dessen, was im Vordergrunde des Interesses steht (Verkehrslinien, Polarkarten, Ost-Indien ꝛc.), machen diesen Welt-Atlas zu einem recht brauchbaren Taschenbuche.

13. **Kürschner-Peip**, Deutsches Kartenwerk. Atlas von Württemberg und Hohenzollern. Mit einem geograph. Lexikon bearb. von Joseph Kürschner für den lexikalischen Teil u. Christian Peip für den kartograph. Teil. Mit einer Gesamteinleitung von Oberstudienrat Dr. Julius von Hartmann. IV u. 698 Textseiten m. 10587 Artikeln u. 37 Kartenblättern. Berlin, H. Hillger.
Leipzig. Textheft Nr. 92 zu den Karten 387, 388, 412 u. 413. 25 Textseiten u. 1 auf Leinwand gezog. Karte. Geb. 1,50 M.
Eilenburg, Leipzig, Wurzen. Textheft 92 u. Karte Nr. 387. 25 Textseiten u. 1 Kartenblatt. In Umschlag 30 Pf.

Kürschner-Peips vorliegendes Kartenwerk verzeichnet thatsächlich alle menschlichen Wohnungen des betreffenden Gebietes, alle Eisenbahnen und Straßen, Grenzen, Ruinen und Denkmäler, bietet zahlreiche Höhenangaben zur Bestimmung des Terrains, unterscheidet Wald, Wiese, Heide, Marsch, Sumpf, Sand, Watten, Feldbau u. s. w., enthält in dem beigegebenen Texthefte zahllose mehr oder weniger wichtige Angaben zu allen auf der Karte in Schrift ausgedrückten Orten — aber in den Schulen wird es schwerlich Eingang finden.

14. **Justus Perthes**' Taschen-Atlas. 37. Aufl. Vollständig neu bearb. von Hermann Habenicht. 24 kolor. Karten in Kupferstich. Mit geograph.-statist. Notizen von H. Wichmann. 68 Textseiten u. 24 Kartenblätter mit 25 Haupt- u. 16 Nebenkarten. Gotha 1900, Justus Perthes. Geb. 2,40 M.

Wir können diesen besten aller Taschenatlanten nur von neuem auf das eindringlichste empfehlen.

15. **M. Kuhnert**, Realschull., Schulwandkarte vom Königreiche Sachsen. Maßstab 1:154000. Mit neuem, gesetzlich geschütztem Kartenaufzuge versehen 15 M. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus.

Diese nach der reinen Reliefmethode mit linksseitiger Beleuchtung und Schattenkonstruktion ausgeführte Schulwandkarte vom Königreiche Sachsen verdient um so wärmere Empfehlung, weil es für die erste Karte, die dem Kinde im Unterrichte entgegentritt, von wesentlicher Bedeutung ist, daß sie unmittelbar wirkt, also jedem Kinde leicht verständlich ist.

16. Handkarte des Herzogtums Gotha. 12. Aufl. Aufgez. auf Pappe 25 Pf. Gotha, R. Schmidt.

Eine Karte ohne Maßstab und ohne die rechte Deutlichkeit in Bezug auf die Bodengestaltung. Das im Längenmaßstabe der Karte und in ver-

zehnfachter Höhe beigedruckte Profil des Thüringer Waldes vom Kickelhahn im Südosten bis zur Wartburg im Nordwesten ist nicht übel.

17. **Velhagen & Klasings** Physische und Politische Schulwandkarte von Deutschland. In Uebereinstimmung mit dem Volksschulatlas von R. Schmidt unter Mitwirkung von K. Jacob, bearb. u. herausg. von der Geographischen Anstalt von Velhagen & Klasing in Leipzig. Maßstab 1:800000. Preis jeder Karte: In 6 Blatt 16 M., aufgez. auf Leinen u. m. Stäben 24 M., aufgez. auf Leinen u. m. Stäben, sowie m. Patentverschluß 25 M.

Um der schulmännischen Forderung, beim geographischen Unterrichte Atlaskarte und Wandkarte in möglichster Uebereinstimmung zu wissen, und vielfachen Wünschen aus pädagogischen Kreisen nachzukommen, hat die Verlagshandlung von Velhagen und Klasing in ihrer geographischen Anstalt im Anschlusse an die betreffenden Karten des weit verbreiteten Schmidtschen Volksschulatlasses eine physische und eine politische Wandkarte von Deutschland herstellen lassen.

In dem beträchtlichen Maßstabe von 1 : 800000 gezeichnet, haben beide Karten auch noch ein Format erhalten (195 cm hoch und 193 cm breit), das es ermöglicht, daß auf ihnen große Gebiete zur Darstellung gelangen, die zwar nicht mehr zu Deutschland gehören, in vielen Beziehungen aber beim Unterrichte in der Geographie von Deutschland sehr erwünscht sind. Von der Rhonemündung und vom Arno im Süden bis zur Memel im Norden, von der Loire und der Seine im Westen bis zur Theiß und Weichsel im Osten reichend, zeigt die physische Karte das gesamte Alpengebiet und die lombardische Tiefebene, die politische die Niederlande und Belgien, die Schweiz, den größten Teil Oesterreich-Ungarns und beträchtliche Gebiete von Italien und Frankreich. Durch weises Maßhalten in der Auswahl der einzutragenden geographischen Objekte ist nicht nur jede Ueberfüllung vermieden, sondern ebenso große Uebersichtlichkeit wie Klarheit erzielt worden. Die Flußläufe sind sehr kräftig gezeichnet und darum von bester Fernwirkung. Von den Ortschaften, die in sechs verschiedenen Abstufungen dargestellt wurden, treten nur die größeren in nachdrücklicher Weise hervor. Die eingetragene Schrift stört die Deutlichkeit der Karte nicht; sie soll nur zur Orientierung des Lehrers dienen und ist darum so gewählt, daß sie nur auf geringe Entfernung erkennbar ist.

Die physikalische Wandkarte zeigt außer der Gebirgszeichnung noch den reliefartigen Aufbau durch Anwendung von sechs farbigen Höhenschichten: Das Hochgebirge von mehr als 1500 m Höhe dunkelbraun, das Mittelgebirge von 500 bis 1500 m Höhe braun, das Hügelland von 200 bis 500 m Höhe gelbbraun, das Tiefland von 0 bis 200 m Höhe hellgrün und dunkelgrün. Die Gebiete des ewigen Eises sind durch zartes Blau, Sümpfe, Moore, Marschen, Watten und Depressionen in besonderer, leicht erkenntlicher Weise bezeichnet. Als Ergänzung zur Darstellung des Bodenreliefs sind in den Meeren einige Tiefenlinien eingetragen, die einzelnen Schichten aber nicht durch verschiedene Farbenabstufungen angegeben, um das Kartenbild nicht unruhig zu machen.

Auf der politischen Karte erscheint die Gebirgszeichnung nur zart angedeutet; um so lebendiger ist das gut zusammenstimmende Flächenkolorit gehalten. Besonders eingetragen sind, natürlich nicht in aufdringlicher Weise, die wichtigsten Verkehrswege und die geschichtlich wichtigen Orte.

Wir können beide Karten bestens empfehlen: nur in Kleinigkeiten bleibt einiges wenige für künftige Auflagen zu bessern übrig.

18. **Hölzels** Schulwandkarte von Steiermark, entworfen u. gezeichnet von Theod. Fees. Maßstab 1:150000. Auf Leinwand gespannt m. Mappe 12,75 M., auf Leinwand m. Stäben 14,50 M. Wien, Ed. Hölzel.

Eine reine Höhenschichtenkarte, in der das Tiefland (0—200 m) mit einem lichten Grün bezeichnet ist, die übrigen Höhenstufen aber sich von mattem Gelb an (200—250 m) durch acht verschiedene braune Töne hindurch (250—500 m, 500—750 m, 750—1000 m, 1000—1250 m, 1250—1500 m, 1500—1750 m, 1750—2000 m, 2000—2250 m) bis zu einem satten Braun (über 2250 m) recht gut gegeneinander abheben. Die Ortsnamen sind nie ausgedruckt; es steht immer nur der Anfangsbuchstabe da. Die Fernwirkung ist eine sehr gute; die Karte wird darum beim Schulgebrauche vortreffliche Dienste leisten.

19. **Hölzels** Verkehrskarte von Oesterreich-Ungarn für den allgemeinen Gebrauch, wie auch zum Unterr. an kommerziellen Lehranstalten, bearb. von Leopold Kallina. Maßstab 1:800000. Roh (in 9 Bl.) 17 M., auf Leinw. gespannt in Hülse 25 M., auf Leinw. gespannt m. Stäben 29 M. Wien, Ed. Hölzel.

Diese große Karte (218 cm breit und 154 cm hoch) umfaßt das Gebiet von Kassel, Halle und Glogau im Norden bis Barletta und Konstantinopel im Süden, und von der Riviera und dem Rheine im Westen bis zum Bosporus und der Donaumündung im Osten und bietet in zwei Nebenkartons Verkehrsskizzen von Wien und Budapest. Durch breit abgetöntes Randkolorit ist die österreichisch-ungarische Monarchie schön herausgehoben, und auf dieselbe Weise sind auch das Deutsche Reich, Rußland, Italien u. s. w. von ihren Nachbarstaaten abgegrenzt. Eingetragen sind Eisenbahnlinien — mit und ohne Schnellzugsverbindung —, Dampftramway, Postkurse mit Personenbeförderung, Schiffskurse und die k. k. Post- und Telegraphenämter, alles in so einfacher und sauberer Weise, daß die Karte, in die auch noch die Gebirgszeichnung in Graudruck aufgenommen worden ist, ein ganz vortreffliches, ebenso klares wie deutliches Bild des Verkehrs in Oesterreich-Ungarn und seinen Grenzländern gewährt.

20. **R. Leuzingers** Reise-Reliefkarte der Schweiz. Maßstab 1:530000. Bern 1900, Schmid & Francke. 4 M.
21. **R. Leuzingers** Neue Karte der Schweiz. Maßstab 1:400000. Roh oder gefalzt 3,20 M., aufgez. 4,80 M. Ebendas. 1900.
22. **R. Leuzingers** Billige Karte der Schweiz und der angrenzenden Länder mit besonderer Berücksichtigung der im Betriebe und im Bau befindlichen Eisenbahnen. Nach Dufours topographischer Karte der Schweiz bearb. Maßstab 1:400000. 2 M., aufgez. 3,20 M. Ebendas. 1900.

Aufs angelegentlichste zu empfehlen!

23. **Joh. Georg Rothaug**, Schulwandkarte von Palästina. Mit Berücksichtigung der biblischen Orte. Maßstab 1:250000. Laut Erlaß des hohen k. k. Ministeriums des Kultus u. Unterrichts für Volks- u. Bürgerschulen, sowie Lehrer- u. Lehrerinnenbildungsanstalten approbiert. Roh (in 4 Bl.) 6 M., aufgez. auf Leinw. in Mappe 8,50 M., auf Leinw. m. Stäben 10 M. Wien, G. Freytag & Berndt.

Die Karte giebt ein anschauliches Bild von der Bodengestaltung Palästinas mit Beziehung auf die Nachbarländer; unterscheidet sich aber von ähnlichen Karten dadurch, daß sie, was die Nomenklatur anbelangt, immer den gegenwärtigen Namen zuerst setzt und den historischen in kleinerer Schrift in Klammern daneben. Als Beigabe enthält die Karte ein Nebenkärtchen des alten Kanaan nach seiner Stammeinteilung

(Maßstab 1 : 750000) und einen Plan von Alt- und Neu-Jerusalem im Maßstabe von 1 : 10000.

24. **Karl Bambergs** Schulwandkarte von Europa. Politische Ausg. Bearb. von Karl u. Franz Bamberg. Maßstab 1 : 4000000. In Fahrigs Original-Aufzug 16 M. Berlin 1900, Carl Chun.

Diese in Lamberts flächentreuer Azimutalprojektion entworfene und in jeder Beziehung vortrefflich ausgeführte Karte von Europa macht durch ihre frischen und gut zusammengestellten Farben einen sehr ansprechenden Eindruck. Wir empfehlen sie, auch im Hinblick auf ihren außerordentlich niedrigen Preis, aufs angelegentlichste.

Die Bambergschen Schulwandkarten raten wir stets ausdrücklich in Fahrigs Original-Aufzug zu verlangen, denn sie sind so aufgezogen auf dunkelgrauem, kräftigem Kattun, am oberen Stabe gegen Einreißen und gegen äußere Einflüsse (in gerolltem Zustande) geschützt durch einen nahezu 20 cm breiten Streifen aus festem Segeltuche und versehen mit einer äußerst haltbaren Verschlußeinrichtung: Breiter, kräftiger Lederriemen mit Schnalle.

25. **R. Bielenbergs** Schulwandkarte von Europa. Maßstab 1:2750000. Weimar, Geograph. Institut. Roh 12 M., aufgez. 18 M.

Eine stumme, leider etwas zu leer erscheinende Karte, die aber doch im Unterrichte gute Verwendung finden wird.

26. **E. Debes'** Schulwandkarte von Europa. Ausg. mit polit. Kolorit. Im Anschlusse an des Herausgebers Schulatlanten bearb. Maßstab 1:3270000. 6 Blatt in Farbendr., 1,57 m hoch u. 1,73 m breit. Leipzig 1900, H. Wagner & E. Debes. Roh 8 M., aufgez. an Stäben 15 M.

Wie die bereits erschienenen Schulwandkarten desselben Herausgebers (vgl. Pädagog. Jahresbericht, 50. Jahrgang, 1897, S. 440 und 441) zeichnet sich auch vorliegende Schulwandkarte durch geschmackvolles, freundliches Aussehen und durch gediegene sachliche Ausführung aus. Inhaltlich sich auf den für die Schule wesentlichen Stoff beschränkend, bietet sie denselben in kräftig wirkender Zeichnung dar. Die Schrift ist auffallend zart, die Gebirgszeichnung nur in Graudruck eingetragen. Den Verkehrsverhältnissen wurde durch Eintragung der wichtigsten Eisenbahnverbindungen, Dampfer- und Telegraphenlinien und durch die Bezeichnung der Schiffbarkeit der Flüsse besondere Berücksichtigung zu teil. Die Siedelungen sind durch Gestalt und Größe der gewählten Zeichen in solche von mehr als 1000000, 500000, 100000 und unter 100000 Einwohnern unterschieden. — Wir empfehlen die Karte aufs wärmste und wünschen ihr weite Verbreitung, und zwar um so mehr, als sie das physische Moment der Karte nicht grundsätzlich vor dem politischen bevorzugt, sondern vielmehr das politische Moment in den Vordergrund rückt.

27. **Joh. Georg Rothaug.** Physikalische Schulwandkarte von Europa. Maßstab 1:3000000. Laut Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht für Volks- und Bürgerschulen, sowie Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten approbiert. Wien, G. Freytag & Berndt.

28. — Politische Schulwandkarte von Europa. Maßstab 1:3000000. Laut Erlaß ꝛc. Preis jeder Ausg. roh (in 6 Bl.) 9 M., auf Leinw. gespannt in Mappe 13,50 M., auf Leinw. gespannt m. Stäben 15 M. Ebendas.

Beide Karten verdienen wegen ihrer schulmäßig kräftigen Ausführung, wegen der wohlerwogenen Auswahl des Stoffes und wegen der zweckmäßigen, geschmackvollen Farbenwahl volles Lob. Das Terrain ist geschummert und tritt in fünf Höhenschichten nach gut gewählter Farben-

skala (dunkelgrün für Gebiete unter dem Meeresspiegel, lichtgrün für Tiefland bis 200 m, gelblich für 200—500 m, gelbbraun für 500—1000 m und dunkelbraun für Höhen über 1000 m) klar und deutlich hervor.

29. **Karl Bambergs** Schulwandkarte von Australien. Physikalisch-politische Ausgabe mit den deutschen Besitzungen. Maßstab 1:8000000. Aufgez. in Fahrigs Original-Aufzug 16 M. Berlin 1900, Carl Chun.

Eine sehr empfehlenswerte Karte von echt schulmäßig markiger Klarheit! Der direkten Vergleichbarkeit mit unserem weiteren Vaterlande dient ein Nebenkärtchen des Deutschen Reiches im Maßstabe der Hauptkarte. Eine zweite Nebenkarte zeigt die Korallenbauten der vulkanischen Inselgruppe Mangerewa im Paumotu-Archipel (Maßstab 1 : 150000).

30. **Joh. Georg Rothaug.** Physikalische Schulwandkarte von Afrika. Maßstab 1:6000000. Laut Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus u. Unterricht für Volks- u. Bürgerschulen, sowie Lehrer- u. Lehrerinnenbildungsanstalten approbiert. Roh (in 6 Bl.) 9 M., auf Leinw. gespannt in Mappe 13,50 M., auf Leinw. gespannt m. Stäben 15 M. Wien, G. Freytag & Berndt.

31. — Physikalische Schulwandkarte von Asien. Maßstab 1:6000000. Laut Erlaß 2c. Preis ders. Ebendas.

32. — Physikalische Schulwandkarte von Australien. Maßstab 1:6000000. Laut Erlaß 2c. Roh (in 6 Bl.) 7,50 M., auf Leinw. gespannt in Mappe 12 M., auf Leinw. gespannt m. Stäben 13,50 M. Ebendas.

Diese Karten entsprechen in ihrer Ausführung ganz und gar den Seite 424 empfohlenen Schulwandkarten von Europa von demselben Herausgeber und verdienen darum dieselbe warme Empfehlung.

33. **Joh. Georg Rothaug.** Politische Schulwandkarte von Nord-Amerika. Maßstab 1:6000000. Laut Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht für Volks- u. Bürgerschulen, sowie für Lehrer- u. Lehrerinnenbildungsanstalten approbiert. Roh (in 6 Bl.) 9 M., auf Leinw. gespannt in Mappe 13,50 M., auf Leinw. gespannt m. Stäben 15 M. Wien, G. Freytag & Berndt.

34. — Politische Schulwandkarte von Süd-Amerika. Maßstab 1:6000000. Laut Erlaß 2c. Preis ders. Ebendas.

Schulmäßig kräftige Darstellung und frisches, geschmackvoll zusammengestelltes, auch in der Entfernung sich gut voneinander abhebendes Flächenkolorit werden den schönen, großen Karten allgemeine Anerkennung verschaffen.

35. **Karl Bambergs** Schulwandkarten der östlichen und westlichen Halbkugel. Physikalisch-polit. Ausg. für einfache Schulverhältnisse. Mittlerer Maßstab 1:2000000. Jeder Planiglob roh (in 6 Bl.) 11 M., in Fahrigs Original-Aufzug 16 M. Beide Karten zus. 30 M. Berlin, Carl Chun.

Das große Format (2 m breit und 1,80 m hoch), die Vereinigung des physischen und politischen Kartenbildes, das ebenso zweckmäßige (jedes Land führt mit seinen Besitzungen eine und dieselbe Farbe), wie kräftige und gut zusammengestellte Flächenkolorit und die sorgfältige, kraftvolle Ausführung verleihen der Karte besonderen Wert. — Die kleinen Planigloben in den Kartenecken, die die physischen und politischen Verhältnisse gesondert zeigen, könnten ohne jeden Nachteil wegbleiben; vielleicht wäre es aber möglich, in dem großen Kartenbilde die Terraindarstellung noch etwas mehr hervorzuheben.

36. **E. Debes'** physikalische Schulwandkarte der Erde in Merkators Projektion. 8 Blatt in Farbendr. 1,60 m hoch u. 2,50 m breit. 2. Aufl. Roh 12 M., aufgez. an lackierten Stäben 21 M. Leipzig, H. Wagner & E. Debes.

Ausgezeichnet durch vorsichtige Beschränkung des Stoffes, durch schulmäßig kraftvolle Zeichnung des Wesentlichen, durch wohlthuend voneinander sich abhebende Farben und durch zarte Behandlung der Nomenklatur, giebt diese große Karte — ein Rechteck von 4 qm Flächeninhalt! — nicht nur ein klar durchsichtiges, sondern auch ein recht wirkungsvolles und ansprechendes Bild. Einfache Volksschulen können sich mit ihrer Erwerbung die Anschaffung der einzelnen Erdteilkarten ersparen.

37. **Fr. Rábalek**, Prof., Wandkarte des nördlichen Sternenhimmels (Bis zum 40° südlicher Deklination. Stellung der Sterne um das Jahr 1900). Begutachtet von der k. k. Sternwarte in Wien. Laut Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht für Schulen allgemein zulässig erklärt. Roh (in 6 Bl.) 15 M., aufgez. auf Leinw. m. Stäben 23 M. Wien, G. Freytag & Berndt.

Diese in stereographischer Projektion entworfene große Wandkarte (180 cm hoch und 190 cm breit) des bei uns sichtbaren Sternenhimmels zeigt auf dunkelblauem Hintergrunde die Sterne erster bis sechster Größe in sich gut abhebender weißer und hellblauer Farbe, die meist nur mit einem mäßigen Fernrohre erkennbaren Objekte (Nebelflecke, Doppelnebel, ringförmige und spiralförmige Nebel, Sternhaufen u. s. w.) in weniger gut sichtbarer, dunkelroter Farbe. Die Sternbilder sind durch schwarz punktierte Linien abgegrenzt und mit Nummern versehen, die hervorragendsten Sterne mit den betreffenden griechischen Buchstaben bezeichnet, denen dann rings am Rande die „Namen" entsprechen.

Als wertvolle Zugabe enthält die Karte neben dem Hauptbilde noch das Größenverhältnis der Sonne zu den Hauptplaneten (die blaue Kreisfläche stellt die Sonne dar) und das Verhältnis ihrer Entfernungen von der Sonne (1 m = nahezu 1000000 km), das Verhältnis der mittleren Entfernungen der Planeten von der Sonne und das Verhältnis ihrer Bahnen in der gleichen Zeit von 88 Tagen 23 1/4 Stunde (1 cm = nahezu 32000000 km), eine Tabelle mit den Entfernungen einiger der hellsten Fixsterne und dergleichen mehr.

Bei aller Reichhaltigkeit erscheint die Karte, von weitem gesehen, doch nicht überladen; sie verdient warme Empfehlung.

38. Dr. **Carl Böttcher**, Dir., u. **Ad. Freytag**, Zeichenl., Mittel-Europa. Für den Unterricht in der mittleren und neueren Geschichte, Litteratur und Pädagogik. 3. Aufl. Maßstab 1:1060000. Roh 13,50 M., aufgez. an lackierten Stäben 22 M. Leipzig, H. Wagner & E. Debes.

Vielfachen Wünschen entsprechend, ist die vorliegende dritte Auflage der schon mehrfach empfohlenen Wandkarte von Mitteleuropa inhaltlich auch auf die Gebiete der Litteraturgeschichte und Pädagogik ausgedehnt worden. Die erwünschte Uebersichtlichkeit ist der Karte dadurch erhalten worden, daß die neu eingezeichneten Orte in schraffierten Punkten und ihre Benennung in lichterem Drucke dargestellt wurden. — Die Rechtschreibung der Ortsnamen bedarf mitunter der Berichtigung; Gohlis steht an falschem Orte.

39. Dr. **A. Bludau**, Erdumrißkarte in flächentreuer Planisphäre. Mittelpunktsmaßstab 1:30000000. Berlin 1900, Carl Chun. 1,40 M.

Diese Karte ist in Lamberts flächentreuer Azimutalprojektion in transversaler Lage entworfen, was sie für viele Zwecke, vor allem zum

Einzeichnen von Verbreitungserscheinungen jeder Art, weit geneigter macht, als die Merkatorkarten. Sie besitzt außerdem den Vorteil, trotz eines für Erdkarten durchaus nicht kleinen Maßstabes (Mittelpunktsmaßstab 1 : 30000000 — Ostwestrichtung 1,20 m, Nordsüdrichtung 60 cm) eine Größe zu haben, die eine bequeme Benutzung auf dem Tische gestattet. Gleichwohl ist sie auch noch groß genug, um beim Klassenunterrichte verwendet zu werden; es dürfte sich aber empfehlen, die Umrisse der Erdteile und Inseln etwas kräftiger auszuführen.

40. Dr. **H. Ebner**, Prof., 200 farbige Skizzen (meist Tafelzeichnungen) zur Einführung in den Geographie-Unterricht. Für Lehrer und Schüler an Bürger- u. Mittelschulen. VI u. 72 S. Wien, G. Freytag & Berndt. Kart. 2,20 M.

Wir begrüßen es immer mit Freude, wenn der Lehrer auch im geographischen Unterrichte einmal zur Kreide greift, um irgend etwas Wichtiges zu skizzieren, oder wenn er geographische Darstellungen selbständig oder nach vorliegenden Mustern entwirft, in dem vorliegenden Büchlein wird aber zuviel gezeichnet. Es giebt wohl kaum etwas, was man in ihm nicht zeichnerisch dargestellt fände. Einige Proben mögen es beweisen. Seite 1 sieht man unter anderem acht verschiedene große Punkte, von denen vier mit einem Kreuze umzeichnet sind. Darunter stehen die Worte: Südl. Kreuz. Erst jenseits der Nilkatarakte ganz sichtbar. Am Kap geht das Sternbild gar nicht unter. Jetzt bewegt es sich gegen den Südpol hin. Vor Ablauf von 2500 Jahren wird man es in Cadix sehen. — Auf Seite 2 wird zur Veranschaulichung der Haupt- und Neben-Weltgegenden auf der Karte der St. Gotthard mit den ihm entströmenden Flüssen (ohne Reuß!) und das Fichtelgebirge mit den von ihm auslaufenden Gebirgszügen und Flüssen dargestellt. — Seite 3 bietet auf der unteren Hälfte vier Kreise mit je zwei senkrecht aufeinanderstehenden Durchmessern, ein paar Buchstaben und einigen Zahlen mit und ohne das Gradzeichen. Es sind die nördliche und südliche und die westliche und östliche Halbkugel. — Auf Seite 4 finden sich zweimal je drei konzentrische Kreise mit den eben genannten Zuthaten. Das sind die nördliche und südliche Halbkugel mit den Wende- und Polarkreisen. — Seite 5 bringt in ganz ähnlicher Art dargestellt (ohne Umrisse der Erdteile!) die Halbkugel der größten Wassermassen. — Seite 8 zeigt zuerst eine wagrechte Linie von 10 cm Länge, die sich der Beschauer zehnmal so lang denken soll, und auf der an dem einen Ende 1 mm abgetragen ist. Das ist die graphische Darstellung der Geschwindigkeit der Erdrevolution. — Seite 31 bietet u. a. ein Flußnetz, in dem an den Seiten jedes Flusses die Buchstaben l und r stehen — gewiß überaus wichtig für die Belehrung über rechtes und linkes Ufer. — Seite 60 stellt die relative Bevölkerung der Erdteile durch farbige Quadrate dar u. s. w.

Recht erschwert wird das Verständnis zahlreicher Darstellungen durch die mitunter schwer zu deutenden Abkürzungen (S. 2 : 1 : 50 und 1 : 45 — S. 18: Eras. — S. 22: A. Mt.), durch gleiche Bezeichnung verschiedener Begriffe (S. 32 bedeutet M Meilen, S. 43 Myriameter), durch die mannigfaltige Weise einer und derselben Darstellung (S. 38) u. s. w. Dazu kommen unzählige Fehler, auch solche der gröbsten Art. Auf Seite 65 z. B. liegt auf dem mittleren Kärtchen die Insel Ceylon **östlich** von der Südspitze Vorderindiens. Und die Zahlenangaben! Gewiß hat der Verfasser recht, wenn er im Vorworte schreibt, daß heute noch manche

wichtige Zahl in verschiedenen Büchern ungleich angegeben sei; das berechtigt ihn aber durchaus nicht, in seinem Büchlein die verschiedensten Zahlenangaben nebeneinander zu gebrauchen. So ist z. B. auf einer und derselben Seite (38) der Amazonenstrom 6200 und 5700 m, der Missisippi 5400 und 6000 m, der Jangtsekiang 4800 und 5200 m, der Nil 4100 und 6000 m, der Ob 3500 und 5200 m, die Lena 3260 und 4600 m und der Amur 3200 und 4500 m lang; auf einer anderen (43) umfaßt Amerika erst 38,4 Millionen, dann 43 Millionen qkm. Römische Katholiken giebt es nach Seite 61 oben 225 Millionen, nach Seite 61 unten 235 Millionen, nach Seite 62 links 250 Millionen, nach Seite 62 rechts 240 Millionen, nach Seite 64 245 Millionen, nach Seite 61 15,6 % und nach Seite 62 14 %. In Berlin wohnen nach Seite 70 2100000, nach Seite 71 erst 1500000, dann 1800000 Einwohner, und Peking hat nach zwei graphischen Darstellungen 1500000, nach einer dritten, unmittelbar daneben stehenden nur 700000 Einwohner.

„Das Büchlein will neben Fertigem zumeist Anregung geben." Möge unsere Besprechung den Verfasser anregen, sein Büchlein einmal gründlich durchzusehen und — wenn ihm eine neue Ausgabe noch notwendig erscheint — umzuarbeiten.

41. Dr. **Franz Moßhammer**, Geographische Construktionszeichnungen für Mittelschulen und verwandte Anstalten. 1. Teil: Weltteile, Staaten Europas. 4 S. u. 26 Tafeln. 3 M. 2. Teil: Oesterreich-Ungarn. 6 S. u. 17 Tafeln. 2 M. Wien 1900, Selbstverl. Berlin: Commissionsverl. für Deutschland D. Reimer.

42. Dr. **Franz Moßhammer**, Zur Einführung in das memoriale geographische Zeichnen (Zeichnen aus dem Gedächtnis). Beilage zu den „Geographischen Konstruktionszeichnungen" des Verfassers. Ebendas. 4 S. 20 Pf.

Die Skizzen sind ebenso fein gezeichnet, wie in ihrer Anlage gut durchdacht, sie verdienen eingehendes Interesse und wärmste Empfehlung.

VII. Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen.

1. Globus. Illustr. Zeitschrift für Länder- und Völkerkunde. Begr. 1862 von Karl Andree. Vereinigt mit den Zeitschriften: „Das Ausland" u. „Aus allen Weltteilen". Herausg. von Richard Andree. Bd. LXXVIII, Juli bis Dezember 1900. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. Vierteljährlich 6 M.

Wir freuen uns, daß diese „Illustrierte Zeitschrift für Länder- und Völkerkunde" ihrer schwierigen Aufgabe mit immer steigendem Erfolge gerecht wird. Die tüchtigsten deutschen Fachmänner auf dem Gebiete der Erd- und Völkerkunde, die hervorragendsten deutschen Reisenden und Vertreter jener Wissenschaften an den deutschen Hochschulen gehören zu den regelmäßigen Mitarbeitern. Auch die äußere Ausstattung verdient in mehrfacher Hinsicht Lob, und die zahlreichen erläuternden Abbildungen und Kartenbeilagen sind zumeist vortrefflich ausgeführt.

2. Zeitschrift für Schul-Geographie. Herausg. u. redigiert von Dr. Anton Becker. XXI. Jahrg. (12 Hefte). VIII u. 384 S. Wien 1900, Alfred Hölder. Jährlich 6 M.

Von den Abhandlungen schulgeographischen Inhalts, die dieser reichhaltige 21. Jahrgang der Zeitschrift für Schulgeographie enthält, verdienen besondere Erwähnung: Heinrich Kerp, Erdkundliche Typenbilder. Ihre Bedeutung und Behandlung im erdkundlichen Unterrichte

(S. 33 bis 43). — A. Schwarzleitner, Der geographische Unterricht auf der Oberstufe (S. 139 bis 148). Der Aufsatz bezieht sich im besonderen auf die österreichischen Militär-Realschulen, bietet aber im allgemeinen für jeden Lehrer der Geographie manchen trefflichen Wink. — H. Kerp, Erdgeschichtliches Typenbild eines Hoch- und Faltengebirges. Das Werden und Vergehen der Alpen (S. 289 bis 300). Aus der Reihe der übrigen Abhandlungen heben wir noch die aus der Feder des besten heutigen Kenners der Kartenprojektionslehre in Deutschland hervor: Professor Dr. E. Hammer, Ueber die Fehler bei Ersetzung der ellipsoidischen Erdoberfläche durch eine Kugelfläche (S. 161 bis 172).

3. Geographische Zeitschrift. Herausg. von Dr. Alfred Hettner, a. o. Prof. 6. Jahrg. (12 Hefte). X u. 720 S., m. Abbild. im Texte u. 7 Tafeln. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Halbjährlich 9 M.

Unter den geographischen Zeitschriften, die sich nicht nur an Fachleute wenden, ohne Zweifel die am vorzüglichsten redigierte und am meisten zu empfehlende!

Aus der reichen Fülle der wirklich wertvollen Abhandlungen heben wir hervor: Ueber die Herkunft des Regens von Professor Dr. Eduard Brückner in Bern. — Versuch einer Klassifikation der Klimate, vorzugsweise nach ihren Beziehungen zur Pflanzenwelt von Professor Dr. W. Köppen in Hamburg. — Die klimatische Verteilung der Industrie von Professor Dr. Ernst von Halle in Berlin. — Militärgeographische Betrachtungen über das deutsch-französische Grenzgebiet von C. von François, Major a. D. — Persien und seine Beziehungen zu den Nachbarländern von Bergingenieur A. F. Stahl in Petersburg. — Das französische Kolonialreich in Afrika und die transsaharische Eisenbahn von Oberleutnant a. D. Kürchhoff in Berlin. — Geographisches über den Kriegsschauplatz in Südafrika von Professor Dr. Dove in Jena. — Die nordamerikanische Union als Weltmacht und Das Wachstum der amerikanischen Großstädte von Dr. Emil Deckert. — Die Lage im Mittelpunkte des geographischen Unterrichts von Professor Dr. Friedrich Ratzel in Leipzig.

4. Geographischer Anzeiger, herausg. von Justus Perthes in Gotha. 1. Jahrg. 1900. IV u. 172 S., m. 12 Porträts u. 12 Ansichten, Karten und Illustrationsproben. Gotha, Justus Perthes. Bei Erscheinen werden die einzelnen Nummern des Anzeigers jedem Interessenten auf Verlangen kostenfrei zugesandt. Einzelne frühere Nummern sind für 20 Pfennig, der vollständige Jahrgang für 2 M. zu beziehen.

Wir empfehlen diesen „Geographischen Anzeiger" jedem Lehrer. Unter den Aufsätzen des vorliegenden ersten Jahrganges finden sich auch einige schulgeographischen Inhalts: Die Kunst im Dienste des geographischen Unterrichts und Schulkartographie und Pädagogik von Dr. Haack.

5. Geographischer Jahresbericht über Oesterreich. Mit Unterstützung des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht herausg. v. F. v. Czerny, O. Lenz, F. Löwl, J. Palorky, A. Penck, A. Rehman, E. Richter, W. Tomaschek u. F. v. Wieser. Redigiert von Dr. Robert Sieger. 3. Jahrg., 1896. VIII u. 138 S. Wien 1901, Ed. Hölzel. 3,50 M.

In diesem „Geographischen Jahresberichte" handelt es sich nicht um eine bloße Bibliographie, sondern die in überraschender Vollständigkeit verzeichneten Schriften, Aufsätze, Karten, Reliefs, Bilder u. s. w. sind zum bei weitem größten Teile mit Bemerkungen versehen, die besonders

dann an Länge gewinnen, wenn das betreffende Werk in slawischer Sprache erschienen ist. Eine dankenswerte Beigabe ist das alphabetische Autorenverzeichnis, das das Auffinden eines bestimmten Werkes ungemein erleichtert.

6. Jahrbuch der Naturwissenschaften 1900—1901. Enthaltend die hervorragendsten Fortschritte auf den Gebieten: Physik, Chemie u. chemische Technologie; angewandte Mechanik; Meteorologie u. physikalische Geographie; Astronomie u. mathematische Geographie; Zoologie u. Botanik; Forst- u. Landwirtschaft; Mineralogie u. Geologie; Anthropologie, Ethnologie u. Urgeschichte; Gesundheitspflege, Medizin u. Physiologie; Länder- u. Völkerkunde; Industrie u. industrielle Technik. 16. Jahrg. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausg. von Dr. Max Wildermann. XI u. 532 S., m. 43 in den Text gedruckten Abbild. u. 1 Kärtchen. Freiburg i. Br. 1901, Herdersche Verlagsh. 6 M., geb. 7 M.

Der vorliegende Jahrgang dieses altbewährten Jahrbuches der Naturwissenschaften ist in derselben Weise und mit demselben Geschick abgefaßt, wie die früher erschienenen Bände und bietet in allgemein verständlicher Form das Wissenswerte und Interessante von den materiellen und geistigen Errungenschaften des letzten Jahres auf dem weiten Gebiete naturwissenschaftlicher Forschung. Der Abschnitt über Astronomie ist von Joseph Plaßmann, Oberlehrer am Gymnasium zu Münster i. W. bearbeitet, der über Meteorologie von Dr. Wilhelm Trabert, Dozent an der Universität und Assistent an der k. k. Zentralanstalt für Meteorologie zu Wien, der über Mineralogie und Geologie von Joh. Elbert zu Greifswald, der über Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte von Dr. Jakob Scheuffgen zu Trier und der über Länder- und Völkerkunde von Professor Dr. F. Behr in Stuttgart, dem Herausgeber der weitverbreiteten Pützschen geographischen Lehrbücher.

7. Schriften des Vereines zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 40. Bd. Vereinsjahr 1899/1900. CXXIV u. 484 S., mit 37 Abbild. im Texte, 8 Tafeln u. 1 Uebersichtskarte. Wien 1900, W. Braumüller in Komm. 8 M.

Von den 15 Vorträgen, die dieses Jahrbuch enthält, behandeln fünf Stoffe aus dem Gebiete der Erdkunde; es sind die folgenden: Die Pflanzenwelt der Polargegenden. — Die Jungfraubahn. — Die Eiszeit der Antipoden. — Ueber Eis und Schnee. — Ueber die Größe und die Zahl der Sterne. Jeder derselben zeugt von der großen anregenden Wirksamkeit des Vereins, und von dem Ernste und der Gründlichkeit, womit schwierige wissenschaftliche Probleme dem allgemeinen Verständnisse nahe gebracht werden. Wir sehen mit lebhaftem Interesse dem kommenden Bande entgegen.

XI. Musikalische Pädagogik.

Von

A. W. Gottschalg,

Großherzogl. Sächs. Hoforganist.

(31. Beitrag.)

I. Allgemeines.

Die „Allgemeine Musikzeitung" von O. Leßmann veröffentlicht einen längeren Artikel von G. Rauch in Straßburg über das Thema: „Das Volk und die Kunst". In demselben werden folgende Punkte berührt: Dem Grundsatze: „Dem Volke die Kunst", ist man noch wenig nachgekommen, trotzdem es unerläßlich ist, dem Volke das Bewußtsein für den großen veredelnden Einfluß der Künste immer reger zu machen, da dieselben zu den wichtigsten Kulturmächten gehören.

Von besonderer Wichtigkeit für die kulturelle und pädagogische Bedeutung der Kunst ist aber dabei die Art der durch das Kunstwerk übertragenen Gefühle, sowie auch die Art ihrer Uebertragung: Der Künstler fühlt nämlich Natur und Welt tiefer, feiner und reicher als der Alltagsmensch. Wie dem Denker eine neue Wahrheit, ein neues wissenschaftliches Gesetz „aufleuchtet", so wird in jedem wahren Künstler ein neues Stück Gefühlswelt geboren. Diese neue Gefühlswelt offenbart er uns eben im Kunstwerk, aber nicht, indem er uns Begriffe zu beschreiben sucht, sondern indem er uns durch seine Sprache, durch die viel kräftigere und doch auch zugleich viel feinere Sprache des Kunstwerks, das heißt durch die Formen, Farben, Töne oder das Gefühl erregende dichtende Wort und die daraus sprechende, auf uns wirkende Stimmung, sie uns zur Anschauung bringt, sie in uns selbst, im eigenen Innern erleben läßt. Das ist eine wirkliche Bereicherung unseres Gemütes.

Freilich, um uns das zu eigen zu machen, was die Größten und Besten unseres Volkes in heiliger Schöpferbegeisterung unserem Empfinden errungen haben, müssen wir größte innerliche Bewegung des Herzens mitbringen. Aber nicht nur auf das Gefühl hat die Kunst größten Einfluß, sondern auch auf die intellektuelle Bildung. Wie der Verstand eine unausgesetzte Scheidung und Sonderung unter den Regungen des Gefühls und den durch sie veranlaßten Bildungen der Phantasie vernimmt, so durchströmt umgekehrt die Wärme des Gemüts mit regelmäßigen Pulsen unser Denken.

Der erziehliche Einfluß der Kunst ist auch schon deshalb groß, weil in derselben das Entwickelungsstreben der Menschheit seinen höchsten Ausdruck findet.

Zudem kommt noch vielleicht das Wichtigste — die gehobene Stimmung, in welche der Kunstgenuß uns versetzt, das gesteigerte Lebensgefühl, das er wirkt, die zuversichtliche, hoffnungs- und glaubensvolle Freude an Welt und Dasein, mit der er uns erfüllt. Damit ist aber der Erziehungswert der Kunst noch nicht erschöpft. Dieselbe erhöht nämlich auch die Freude an der Natur, an der großen Mutter, die den Grashalm und unsere Gedanken nährt, wie umgekehrt die rechte Freude an der Natur den Sinn und das Verständnis für die Kunst erhöht.

Durch Popularisierung der Kunst — nicht bloß die Reichen, sondern auch die Aermeren sollen an den höchsten Gütern der Menschheit, als Gleichberechtigte, teilnehmen — auf die rechte Weise kann der Gesamtheit unseres Volkes eine große Wohlthat erzeigt werden. Die Forderung des Verfassers, nichts Unvermitteltes zu lehren, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren fortzuschreiten, keine Sprünge zu machen, ist längst von allen besseren Pädagogen anerkannt.

Den Vorwurf des Verfassers, daß die Schule für die musikalisch-künstlerische Erziehung heutzutage leider fast gar nichts thue, finden wir doch wohl zu hart und müssen ihn daher zurückweisen. Unsere besseren Schulen thun eben, was sie unter den gegenwärtigen Verhältnissen leisten können. Daß in dieser Hinsicht noch mehr gethan werden kann und muß, ist wohl kaum zu leugnen.*) —

Der vorjährige internationale Kongreß in Paris für Musikforschung ꝛc. befaßte sich u. a. auch mit der Musikästhetik und praktischen Reformen. Hierbei kamen folgende Punkte zur Erörterung: Die erzieherische und soziale Bedeutung der Musik, das musikalische Vorstellen und sein Einfluß auf die Dichtung, der praktische Wert des musikgeschichtlichen Studiums, über die Notwendigkeit einer einheitlichen musikalischen Terminologie, über die gegenwärtige Organisation des Musikunterrichts in Europa, Pflichten der Staaten gegenüber der Musik, Anbahnung gesetzlichen Schutzes der klassischen Hauptwerke der Musik als historische Denkmäler ꝛc.

Der Phonograph**) als Erzieher. Unter dieser Ueberschrift läßt sich einer der berühmtesten französischen Komponisten, Monsieur Camille Saint-Saëns, wie folgt, vernehmen: „Es ist eine bekannte Wahrheit, daß kein Mensch sich vollkommen auskennt, und daß die Fehler anderer uns mehr auffallen, als unsere eigenen, ja, daß letztere uns mehr oder weniger oft ganz entgehen. So kennen oft weder die Sänger noch die Musiker ihre Stimme und ihr Instrument ganz genau. Vielleicht ist der Phonograph bestimmt, hierin Wandel zu schaffen. Einer unserer Freunde in Las Palmas hatte sich in letztem Winter in Paris einen ausgezeichneten Phonographen kommen lassen und bat

---

*) Im weiteren Verlaufe seines Artikels fällt der Verf. ein ebenso hartes, nicht gerechtfertigtes Urteil, wenn er schreibt: „Der jetzige Schulgesangunterricht dürfte kaum ins Gewicht fallen; mit wenigen Ausnahmen ist er doch nur eine langweilige Kunstverekelung, um die denn auch die erwachsenen Schüler so viel als möglich herumzukommen suchen. Eine planmäßige Erziehung zum rechten Kunstgenuß und zur Freude an musikalischen Kunstwerken ist er keinesfalls."

**) Neuerdings hat man bereits von „musikalischen Phonographen-Archiven" geredet, welche die Vorträge einzelner Meister aufbewahren sollen.

mich, etwas auf dem Klavier zu spielen, das er mit dem Phonographen aufnehmen wollte. Ich spielte zu diesem Zwecke meinen Canarioten-Walzer. Als nun das Instrument die Lektion wiederholte, die ich eben vorgespielt hatte, hörte ich mit allem Interesse zu. Zwei schwere Fehler kamen da zum Vorschein: Eine Stelle von zwanzig Takten war leider übermäßig beschleunigt und deshalb unklar, eine andere Partie war rhythmisch ganz falsch und unangenehm. Infolgedessen habe ich das Unrichtige bei meinem Spiel vollständig zu beseitigen gesucht. Nach dieser Erfahrung scheint es mir, als ob die Gesang- und Instrumentenlehrer, sowie auch die Deklamationsbeflissenen in dem Phonographen ein ausgezeichnetes Hilfsmittel finden könnten, indem sie ihren Schülern ein Mittel an die Hand geben, sich selbst zu hören und dadurch ihre Fehler, auf die sie der Lehrer mehr oder minder aufmerksam gemacht hat, kennen zu lernen. Ich kann nicht dringend genug zu derartigen Versuchen ermuntern."

Der vorjährige internationale Musikkongreß in Paris (14. bis 18. Juni), hatte folgendes Programm: 1. Ueber die allgemeine Anwendung der Normalstimmgabel, Beratung der Mittel, die zu ihrer obligatorischen Einführung zu ergreifen sind. 2. Verwandlung der sogenannten einfachen Instrumente in chromatische; Erklärung der chromatischen Instrumente. 3. Ist es von Nutzen, die wirkliche Note in der musikalischen Schreibweise anzuwenden? 4. Anwendung eines unterscheidenden Zeichens, dem Violin- und Baßschlüssel in den Orchester- und Gesangspartituren beigefügt, für die Takte, welche sich auf die Oktave beziehen. 5. Gleichförmigkeit der von den Komponisten angewandten Bezeichnungen in musikalischen Drucksachen. 6. Regelung der metronomischen Zeichen und Apparate. 7. Nützlichkeit eines Apparates zur Angabe der Tempi in musikalischen Werken. 8. Gleichmäßigkeit in der Besetzung der Harmonie- und Fanfarenmusik. 9. Der durch die Bezeichnung der Tonleitertöne mit Nummern entstehende Nutzen. 10. Ist es von Nutzen, die Cantoreien wieder einzuführen? Welches sind im Bejahungsfalle die praktischen Mittel, um zu dieser Wiedereinführung zu gelangen? 11. Ueber die Nützlichkeit der Kapellmeisterschulen und Verallgemeinerung der Instrumentationleshre. 12. Ueber die Nützlichkeit der Ausdehnung der Gesangvereine. —

Der Musiklehrer J. W. Mennes in Amsterdam hat eine interessante Erfindung demacht, einen Apparat, den er „Lassa" nennt, zur Erlangung einer tadellosen Handhaltung beim Klavierspiel und einer vorzüglichen Technik. Näheres darüber berichtet die „Allgemeine Musikzeitung" von Leßmann in Charlottenburg. —

Nicht unterlassen wollen wir, hinzuweisen auf den „Urtext klassischer Musikwerke", herausgegeben auf Veranlassung und unter Verantwortung der Königl. Akademie der Künste zu Berlin (Leipzig, Breitkopf & Härtel). Der Gefahr einer Quellenversumpfung vorbeugend, die sich auf diesem Wege allmählich vollziehen könnte, ist der nächste Zweck der Ausgabe dieser Urtexte. Wo von den Autoren selbstbesorgte Ausgaben vorhanden sind, werden diese, ohne jegliche Veränderung und Zuthat, wiedergegeben, und nur dort, wo Druckfehler mit Sicherheit zu erkennen waren, ist stillschweigend ihre Korrektur erfolgt. Zweifelhafte Stellen sind als solche kenntlich gemacht. Bei Werken, die von den Komponisten selbst nicht zur Veröffentlichung gebracht worden sind, erscheint der Text, gegründet auf die zuverlässigsten Quellen: Autographe, vertrauenswürdige älteste Handschriften oder Drucke. Und bei ihnen

hat sich der Herausgeber jeder Zuthat in Bezug auf Ausführungs- und Vortragszeichen enthalten.

Diese Ausgabe erstreckt sich zunächst auf Klavier- und Violinmusik.

Um die Verwendung der Ausgabe für Lernzwecke zu erleichtern, wird jede Komposition einzeln verkäuflich gemacht und der Preis so niedrig als möglich gestellt werden.

Wie man beim Klavierunterricht das sehr nützliche Vomblattspielen mit vorzüglichem Erfolg traktieren kann, weist ein Aufsatz im „Daheim" (Nr. 35, 36. Jahrgang, S. 26 von G. Eberhardt) eingehend nach. —

Der Gesangspädagoge Rich. Schulzweida in Berlin hat einen gemeinnützigen Vortrag: Wie soll ich singen? veröffentlicht. Der erfahrene Autor sagt u. a.: „Ganz erstaunlich groß ist die Zahl derjenigen, welche trotz jahrelangem Studieren, nach falscher Methode, d. h. von dem richtigen Ton und der Technik, desselben gar keinen, oder aber einen völlig verkehrten Begriff haben."

Ferner wird behauptet, daß selbst erstklassige Gesangsgrößen nicht immer auch die besten Lehrmeister sind. Freilich sind auch manche Gesanglehrer nur bloße Dilettanten, die ihr Fach nur unvollständig beherrschen. Ebenso ist es unmöglich, aus einem gedruckten Werke allein richtig singen zu lernen. Eine einfach natürliche Tonbildung ist und bleibt doch die Hauptsache, und deshalb müssen die einfachsten Tonübungen am längsten betrieben werden. Lediglich sich dabei der italienischen Sprache zu bedienen, erklärt der Verfasser für sehr einseitig. Das Deutsche bleibt doch die Hauptsache. Auf hervorstechende schlechte Aeußerungen, wie z. B. den Nasalton, auf falsche Accente, auf falsches Phrasieren, auf falsches Betonen auf undeutliches Deklamieren rc. wird eingehend hingewiesen.

Trotzdem eine ziemliche Anzahl neuer Versuche von Systemen zur Verbesserung, resp. Verdrängung der gegenwärtigen Notenschrift erfolglos aufgetaucht ist, offenbaren sich dennoch immer hin und wieder neue derartige Versuche, wie z. B. „das neue System der Musikschrift", gegründet auf ein einfaches, aber vernünftiges und rechtmäßiges Prinzip, welches die Abschaffung der Hilfslinien, Versetzungszeichen, Notenschlüssel und enharmonischen Verwechslungen bewirkt, erfunden und der musikalischen Welt gewidmet von Leop. Engelke, Professor der Musik und des Gesanges (Bremen, Schweers & Haake). So gut gemeint die Vorschläge des Verfassers auch sind, so wenig werden sie indes, wie alle vorhergegangenen derartigen Experimente, eine Umwälzung auf dem beregten Gebiete hervorrufen. Damit soll nicht gesagt sein, daß unsere jetzige Notenschreibweise gar nicht verbesserungsfähig wäre, aber dieselbe ist so in Fleisch und Blut aller Musikbeflissenen eingedrungen — weil bisher vollständig genügend — daß eine derartige Revolution kaum zu erwarten ist.

Auch ein Herr K. M. Bäßler in Zwickau ist mit einem neuen Notensystem: „Das Fünfnotensystem mit Einschaltung besonderer Noten für die Zwischentöne, das Oktavnotensystem und das reguläre Dreiliniensystem, ans Licht getreten. —

In einem Aufsatze „über Sprechen und Singen" (Neue Zeitschrift für Musik, Nr. 34 des 67. Jahrg.) fordert Frau Dr. Telle in Posen mit allem Rechte, daß man im zarten Kindesalter auf möglichst korrektes Sprechen halten müsse, daß schroffe Eindrücke vermieden werden, ebenso überhastetes Sprechen zu hindern sei, denn nur durch richtiges Sprechen

sei auch richtiges Singen zu ermöglichen. Der Massenunterricht sei dem Gesangunterrichte durchaus nicht günstig. Die Textaussprache sei eine Hauptsache beim Singen. In erster Linie komme erst der Text, in zweiter Linie erst die Melodie. Nur bei gründlicher Gesangbildung sei das Singen Wagnerscher Sachen unschädlich für die Stimmorgane.

Ueber musikalisches Gedächtnis hat der englische Musikgelehrte Henry Davey in Berlin einen interessanten Vortrag gehalten. S. Bach, Gluck, Händel und Haydn waren nicht mit besonders starkem Gedächtnis begabt; dagegen zeichneten sich Mozart, Beethoven und Chopin*) durch außerordentliches Gedächtnis aus. Zur Stärkung des musikalischen Gedächtnisses empfahl Herr Davey in erster Linie das Auswendiglernen von Musikstücken mit den Augen allein, ohne Instrument, das Niederschreiben einer Analyse derselben, langsames Ueben mit besonderer Betonung der ersten Note jeder Gruppe in Kantilene, Passagenwerk und Harmonie. Es ist unbestritten, daß die Gedächtniskraft der Musiker im Verlauf des letzten Jahrhunderts im allgemeinen bedeutend zugenommen hat. Den Anstoß dazu hat wohl zumeist Dr. Franz Liszt gegeben, der zuerst im Konzertsaal auswendig spielte, weil die Mehrzahl seiner während seiner eigentlichen Virtuosenlaufbahn vorgetragenen Musikstücke aus Improvisationen entstanden und erst allmählich eine feste Form annahmen. Er trug aber das Auswendigspielen auch auf die Werke anderer Komponisten über, und seine vielen Schüler und Schülerinnen mußten nicht nur diese und seine eigenen Klaviersätze auswendig spielen, wie ich aus eigener Anschauung vielfach bestätigen kann. Den Pianisten und Instrumentalisten folgten dann die Orchesterdirigenten, die nicht nur Ouverturen und Symphonien,**) sondern sogar ganze Opern auswendig dirigierten, ein Verfahren, das früher ganz unerhört gewesen wäre, obwohl die Partituren der älteren Instrumentalwerke und Opern viel leichter auswendig zu lernen sind, als neuere Werke. Am längsten haben die Konzertsänger die Gewohnheit beibehalten, mit dem Notenblatt in der Hand vors Publikum zu treten, aber auch diese haben seit einigen Jahren von der alten Gewohnheit lassen und ihre Gedächtniskraft durch Auswendiglernen stärken müssen.

In der sich immer höher entwickelnden Musikzeitschrift „Blätter für Haus- und Kirchenmusik" von Professor E. Rabich in Gotha (Langensalza, Beyer) findet sich (3. Jahrg. Nr. 1) ein trefflicher Artikel über den Begriff und das Wesen der Hausmusik. Als Grundzüge derselben werden Wahrheit und Natur, Prunklosigkeit und Gemütsinnigkeit, mit allem Rechte bezeichnet. Auch in dem darauffolgenden Aufsatze von Dr. W. Nagel: „Musik-Urteil und musikalische Erziehung" wird viel Beachtenswertes gesagt.

Die Frage: Wie lernt man auswendig spielen? beantwortet Heinr. Pudor (s. Neue Musikzeitung, 21. Jahrg., Nr. 9) wie folgt:

Das erste und wichtigste ist dasjenige Gedächtnis, welches im Ohre sein Werkzeug und seinen Sitz hat. Das betreffende Musikstück muß sich in das Ohr einprägen, es muß so zu sagen im Ohre klingen, und zwar sowohl was die Melodie (das Nacheinander der Töne), als was die Harmonie (das Zusammenklingen der Töne) betrifft. Auch das rhyth-

*) Besonders aber Dr. Hans v. Bülow, Dr. Franz Liszt.

**) So lernte z. B. Dr. Hans v. Bülow Liszts gewaltige „Faust-Symphonie" in 14 Tagen auswendig und dirigirte dieselbe 1861 mit größter Sicherheit, ohne Partitur, in Weimar, bei seinem großen Musikfeste.

mische Element spielt hierbei mit, insoweit die Melodie und Harmonie nicht für einen bestimmten Rhythmus denkbar sind.

Dem Gedächtnis des Verstandes ist der thematische Aufbau des betreffenden Stückes einzuprägen.

Hierzu muß nun das Fingergedächtnis kommen. Dieses bildet den eigenartigen „Schlüssel" des Gedächtnisses. Man kann ein Musikstück im Ohr und es im Geiste haben und wird doch beim Auswendigspielen hundertmal stocken, wenn man es nicht zugleich in den Fingern hat, derartig, daß die Finger rein mechanisch das Passagenwerk spielen können.

Sehr wichtig ist auch das Gedächtnis des Auges, daß man sieht, wie das Stück im Drucke ausschaut.

Zu allem kommt schließlich noch eine Gedächtnisart, die ich das sensitive Gedächtnis nennen will. Dies betrifft die Gemütsbewegungen, die das Musikstück zum Ausdruck bringen will.

Daß die ursprüngliche Anlage oder Begabung hierbei eine Hauptrolle spielt, ist selbstverständlich.

Unklare Köpfe haben es versucht — Richard Wagner und Arthur Schopenhauer — als Erzieher (freilich mit wenig Glück) darzustellen. Mit viel mehr Grund hätte man unternehmen können, einen der allergrößten deutschen Musiker, den als genialen Künstler und Menschen hochverehrungswürdigen Großmeister Sebastian Bach darzustellen. Von seinen Zeitgenossen wurde er leider nur annähernd gewürdigt. Und doch muß man die erzieherische, geistbefruchtende und fortzeugende Macht seiner Musik immer mehr anerkennen. Keiner unter seinen deutschen Genossen kommt ihm darin gleich, so daß man noch heute recht viel von ihm lernen könnte. Noch heute bieten die Bachschen Werke eine fast unerschöpfliche Fülle von befruchtenden Keimen zu immer neuen Tongestaltungen. In pädagogischer Hinsicht wird er noch für unabsehbare Zeit als Lehrmeister und Erzieher dastehen. Und wie hehr steht er als Mensch und Christ den beiden oben genannten Pessimisten als leuchtendes Vorbild gegenüber!

In Nr. 19 der weitverbreiteten trefflichen „Neuen Musikzeitung" von C. Grüninger in Stuttgart, findet sich ein wohlzubeachtender Aufsatz von Dr. A. Schüz über „die Musik als Lebensberuf", den wir Eltern und Erziehern sehr empfehlen.

Frau Dr. Louise Krause hat in einem Aufsatze der „Musik- und Theaterwelt" (Nr. 41, 1900) „Anschauungsunterricht in der Musik" nach dem Pestalozzischen Grundsatze: „Anschauungsunterricht ist die Grundlage aller Erkenntnis" — ganz energisch und mit Geschick hingewiesen, den sie auch in einem besonderen Werke über dieses Thema verfochten hat. —

Dr. Em. Zipperlein eifert mit allem Recht gegen solche Volkslieder, die durchaus nichts zur Veredelung des Volkes beitragen, wie z. B. „Es giebt kein schöner Leben als Studentenleben" ꝛc. oder: „Ich bin der Fürst von Thoren" ꝛc., oder: „Ich und mein Fläschchen sind immer beisammen" ꝛc., oder: „Ich will einst bei Ja und Nein bei dem Zapfen sterben", oder: „Noch einmal, Robert, eh' wir scheiden" ꝛc., oder: „Wer niemals einen Rausch gehabt, der ist kein braver Mann" ꝛc., oder: „Der liebste Buhle, den ich hab, der liegt beim Wirt im Keller" ꝛc., oder: „Ein Bauer fuhr ins Holz" u. s. w. Er fordert mit Fug und Recht, daß man dergleichen Auswüchse, z. B.

wenn solche zum übermäßigen Trinken 2c. auffordern, durch bessere Sachen ersetzen solle.

In Nr. 3 der Fachzeitschrift „Deutsche Gesangkunst" (Nr. 9) befindet sich ein sehr lesenswerter Aufsatz über Tonsinn und Tonpsychologie, in welchem von Dr. Bruns-Molar nachgewiesen wird, daß der Tonsinn, auch wenn er nicht besonders angeboren ist, doch allmählich etwas entwickelt werden kann. —

II. Schulgesang.

a) Lehrmittel mit oder ohne Liederstoff.

1. **Dr. O. Körner**, Die Hygiene der Stimme, ein populär-medizinischer Vortrag. Wiesbaden, J. F. Bergmann. 60 Pf.

Die Bedeutung einer gesunden, d. h. einer klaren, wohllautenden und ausdauernden Stimme in Sprache und Gesang bedarf kaum einer besonderen Betonung. Erweckt doch schon der Wohlklang der alltäglichen Umgangssprache Zuneigung, so daß wir von sympathischen Stimmen reden. Und wie viel mehr wird man erfreut von einer klaren und reinen Singstimme!

Je stärker eine Stimme beruflich angestrengt wird, einer desto sorgfältigeren Pflege bedarf sie, um leistungsfähig zu bleiben. Zu dem Zwecke erörtert der Verfasser die Thätigkeit unserer Stimmorgane und deren Beschaffenheit. Alle bei dieser komplizierten Arbeitsleistung in Thätigkeit tretenden Organe müssen gesund sein, wenn die Stimme tadellos erschallen soll. Kranheiten eines jeden einzelnen dieser Teile können die Stimme vernichten oder wenigstens schädigen. Wie dies geschehen kann, wie diesen Uebeln vorgebeugt und begegnet werden muß, hat der kundige Verfasser in klarer Sprache nachgewiesen. Es sei ihm deswegen der wohlverdiente Dank hiermit ausgesprochen.

2. **J. G. Fröhlich** u. **E. Schmitt**, Der Gesanglehrer. Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichts in den katholischen Schulen Württembergs. Auf Grund der amtl. Bestimmungen vom 16. Mai 1899. Stuttgart, Jos. Roth. 2 M.

Diese lesenswerte Schrift scheidet sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. In ersterem ist die Rede von der Bedeutung und der Befähigung, sowie dem Wesen und der Aufgabe des Gesanges, von den Anforderungen, die man an einen guten Gesanglehrer stellen muß, von den Stimmorganen und von der Aussprache.

Im praktischen Teile wird nachgewiesen, wie der gesamte, amtlich vorgeschriebene Unterrichtsstoff auf die dortigen Verhältnisse — bloß sieben Schuljahre, während in evangelischen Gegenden acht Schuljahre gebräuchlich sind — zu verteilen ist. Welche Pensen in den einzelnen Zeitabschnitten — sogar die Ferien sind berücksichtigt — zu bewältigen sind, wird ganz anschaulich nachgewiesen. Der ganze Unterrichtsplan zeugt von ungewöhnlichem pädagogischen Wissen und Können. Der Leitsatz: Durch die Ziffer zur Note! ist auch bei den beiden Verfassern, welche die neuere einschlagende Litteratur genau studiert haben, maßgebend gewesen.

3. O. Finkenneſt, Die Elemente der Muſiklehre in ausgeführten Lektionen. Eine Ergänzung zu jeder Geſangſchule. Hildburghauſen, Gadow & Sohn. 80 Pf.

Wenn der berühmte Geſangmeiſter Dr. Franz Wüllner, deſſen Geſangswerke wir mehrfach ſehr empfehlend in dieſen Blättern angezeigt haben, bereits vor 25 Jahren über den Geſangunterricht in der Volksſchule bemerkte: „Die Geſangſtunden, wie ſolche jetzt in dergleichen Anſtalten gegeben werden, beſchränken ihre Aufgabe meiſt auf ein mechaniſches Erlernen der notdürftigſten Anfänge der allgemeinen Muſiklehre, um dann zu gipfeln in dem Auswendiglernen einer Anzahl wirklicher oder ſogenannter Volkslieder", — ſo trifft dieſes Urteil auch wohl heutzutage noch mehr oder weniger zu. Daher kommt es wohl, daß noch Tauſende von Konfirmanden, nach achtjähriger Schulzeit, keine Tonleiter oder einige Akkorde richtig ſingen können. Und doch ſollte es nach achtjähriger Schulzeit doch wohl möglich ſein, daß halbwegs muſikaliſch begabte Schüler etwas „muſikaliſch denken" lernen, ſo weit es eben in dieſen Kreiſen möglich und — nötig iſt. Daß dieſes Ziel wohl zu erreichen iſt, will der Verfaſſer, der ſelbſt als praktiſcher Lehrer und Kantor in dem kleinen Orte Rodewiſch amtiert, praktiſch in dem vorliegenden Schriftchen nachweiſen, und zwar vormachend und fragend entwickelnd. Ob er anfänglich in der Elementarklaſſe ſich der Ziffern bedient, und wann das Notenſingen beginnen ſoll, wird leider nicht geſagt. Mit der Aufeinanderfolge des Lehrganges können wir leider nicht einverſtanden ſein. Viel richtiger wäre es, wenn auf den Grundton die zweite, dann die dritte, vierte und fünfte Stufe folgte und behandelt würde. Daran könnte ſich der Dreiklang ſchließen, und dann erſt würden die anderen Intervalle, zunächſt in einer Oktave, zu behandeln ſein. Den $^2/_4$-Takt würden wir unbedingt zuerſt und dann erſt den $^3/_4$-Takt berückſichtigen.

4. Moritz Förſter, Wegweiſer für den Geſangunterricht in 2—8klaſſigen Volksſchulen. Leipzig, Ernſt Wunderlich. 4 M.

Vorliegende Arbeit iſt das Ergebnis jahrelanger Studien und praktiſcher Lehrerthätigkeit (der Verfaſſer iſt Kantor in Oberhau), in 2—7-klaſſigen Schulen. Es will dieſelbe nicht die Menge der vorhandenen Liederſammlungen noch um eine vermehren, ſondern eine notwendige Ergänzung zu jedem Volksſchul-Liederbuch bilden. Soll ſie doch vor allem Antwort geben auf die Frage: Wie iſt in der Volksſchule, auch in der einfachen, das Singen nach Noten zu betreiben? Denn immer und immer wieder wurde dem Verfaſſer auf ſeine Forderung des Notenſingens entgegnet, dieſe Forderung ſei mit der in der Volksſchule vorhandenen Zeit nicht vereinbar. Vorliegender „Wegweiſer" will nun den Beweis erbringen, daß auch in der einfachen Volksſchule ein vernünftiger Geſangunterricht zweckmäßig und ausführbar iſt. Zur Führung des Beweiſes war es nötig, den Stoff bis ins Einzelne anzugeben und zu verteilen, und auch die Behandlungsweiſe teils ſkizziert, teils ausführlich darzuſtellen. Dieſer Wegweiſer iſt alſo zunächſt und vor allem für diejenigen Amtsgenoſſen beſtimmt, die entweder dem Notenſingen noch gleichgültig oder gar feindlich gegenüberſtehen, oder die aus irgend einem Grunde nicht in der Lage ſind, ſich ſelbſt einen geordneten Lehrplan zur Erteilung eines zeitgemäßen Geſangunterrichts zu entwerfen. Eine völlig neue Methode, die ſich ſchließlich nur als wenig veränderte Auflage einer ſchon dageweſenen

entpuppte, will und kann das vorliegende Buch nicht anpreisen; es steht vielmehr im Dienste der neueren naturgemäßen Schreib-Lese-methode des Notensingens. Er sucht dieselbe nach der praktischen Seite hin weiter auszubauen, indem er einerseits Lied- und Uebungskursus innig miteinander verbindet, und zwar so, daß jener als Führer, dieser als Begleiter gilt, und demgemäß für Auswahl und Anordnung der Uebungen das praktische Bedürfnis als maßgebend ansehen, jedoch der systematische Aufbau des Uebungskursus nicht außer acht gelassen wird, indem er anderseits von allem Anfange an, auf möglichst selbständige Aneignung aller Lieder, seitens der Schüler hinarbeitet. Auch der Textbehandlung ist in der verdienstlichen Schrift ein nicht unbedeutender Raum zugewiesen worden, um diesem vielfach vernachlässigten und doch so notwendigen Zweige des Gesangunterrichts mehr Beachtung zu verschaffen. Die Auswahl der aufgestellten Normallieder wurde nach dem im Marienberger, Glauchauer und Annaberger „Liederkranz für die deutsche Jugend" bearbeitet. Keineswegs sollen die Lehrer irgendwie „gegängelt" werden, denn der Verfasser folgte nur dem pädagogisch richtigen Grundsatze: „Gehe vom Nächstliegenden aus."

Nach dieser Darlegung der maßgebenden Grundsätze beantwortet der Verfasser zunächst die Frage: 1. Warum ist in der Volksschule das Singen nach Noten zu betreiben? 2. Welche Grundsätze sind bei Erteilung eines vernünftigen Gesangunterrichts zu beachten? 3. Hauptregeln über Körperhaltung, Aussprache und Atmung. Darauf folgt 4. Lehrplan und Präparationen für die achtklassige Volksschule. A. Lehrplan für Schulen mit wöchentlich zwei Stunden; B. für Schulen mit wöchentlich nur einer Singstunde. 5. Kurzgefaßte Lehrpläne für die 7—2-klassigen Volksschulen. 6. Zusammenstellung von Kirchenliedern, Katechismus- und Bibelstellen, zum Zwecke der Wiederholung der Choralmelodien im Gesang-, wie ihrer Verwendung im Religionsunterrichte und bei den Morgenandachten.

Auf der Elementarstufe nimmt der Verfasser zunächst die Ziffer mit einer vorgezeichneten Leiter zur Anschauung. Das geschieht auch im zweiten Schuljahre. Hier tritt auch leichter Choralgesang ein. Im dritten Schuljahre beginnt das Notensingen, was auch im vierten Jahre fortgesetzt ward. Sollte der hier behandelte Choral: „Sollt' es gleich bisweilen scheinen", nicht etwas zu schwer für diese Stufe sein, da es doch andere volkstümlich-geistliche Lieder giebt? Ueberhaupt möchten wir nicht wünschen, daß Kinder mit schweren Chorälen überfüttert werden, denn auch hier scheint uns die Melodie zu: „Werde munter, mein Gemüte", noch zu schwer. Im fünften Schuljahre läßt der „Wegweiser" die Zweistimmigkeit eintreten. Auch hier spielen die Choräle, wie z. B. „Alle Menschen müssen sterben", oder: „O Welt, ich muß dich lassen!" — keine günstige Rolle. Hat das nicht Zeit bin ins letzte Schuljahr? Nun — freilich — wenn's amtlich vorgeschrieben ist . . . Daß die technischen Uebungen nebst entsprechenden Diktaten systematisch fortschreiten, ist selbstverständlich. Daß auf den oberen Stufen das Mollgeschlecht berücksichtigt wird, versteht sich von selbst. Wann die Dreistimmigkeit, die wenigstens in 7—8-klassigen Schulen ermöglicht und wünschenswert ist, eintreten soll, finden wir nicht präzis angegeben. Trotzdem müssen wir die interessante Schrift in didaktischer Hinsicht als ein Meisterwerk bezeichnen, weshalb namentlich jüngere Lehrer gar viel daraus lernen können.

5. **W. Kothe**, Elementar-Uebungen für den Gesangunterricht in Volksschulen. 14 Tafeln. 2. Aufl. Habelschwerdt, Frankes Buchh. 7,50 M.

Für den fraglichen Unterricht — der von Kothe dazu erschienene Leitfaden ist in 8. Auflage erschienen — sind diese in großem Format erschienenen schönen Tafeln sehr nützlich, umsomehr, als dieselben das Ziffern- und Notensystem ganz zweckmäßig zur Anschauung bringen.

6. Schulchorbuch für höhere Lehranstalten. Herausg. als progressiv geordneter Lehrgang v. A. Becker u. Fr. Kriegskotten. 1. Teil: Für Sexta. 2., verb. Aufl. Quedlinburg, Vieweg. 60 Pf.

Nicht nur das hier gegebene Uebungsmaterial, sondern auch der einstimmige Liederstoff hat unseren vollen Beifall.

7. **Theod. Krause**, Deutsche Singschule in Wandtafeln.*) 1. Folge. Begleitschrift als Handreichung für den Lehrer. Berlin, R. Gärtners Verl. 40 Pf.

Herr Professor Krause in Berlin gehört zu denjenigen verdienten Männern, die sich offenbares Verdienst auf unserem Gebiete errungen haben. Auch dem vorliegenden Heftchen darf man mit Vertrauen entgegenkommen.

8. **K. Lichtwark**, Methodische Vorübung für das Singen nach Noten. Für Schulzwecke bearb. Lübeck, F. W. Kaibel. 25 Pf.

Das Hauptaugenmerk ist hier auf Erlernung der Notenwerte im Takt und sichere Erfassung der einfachsten, im natürlichen musikalischen Gehör liegenden Tonschritte gerichtet. Die Uebungen beschränken sich daher im ganzen auf tonleiterartige und solche Fortschreitungen, die an den Hauptakkord und den auf der ersten Tonleiterstufe gebildeten Quartsextakkord anzuschließen sind. Für einfache Volksschulen dürfte das hier Gegebene ausreichend sein.

9. **Heinr. Schöne** (11. Werk), Wegweiser für das Singen nach Noten. Eine Sammlung musikal. Denkübungen z. Gebrauch in Schulen, Musikinst. u. Gesangvereinen. Großenhain, R. Wiegand. 1,50 M.

Der Hauptzweck des vorliegenden Schriftchens ist: Musikalisch denken zu lehren, also auch: Denkend zu singen. Von dem mechanischen Einpauken ist der Verfasser ein geschworener Feind. Das anfängliche Ziffernsingen setzt der Verfasser voraus, und erst dann baut er seinen wohl durchdachten und praktisch vielfach bewährten Lehrplan mit methodischem Geschick systematisch auf.

10. Der Gesangunterricht in der Volksschule. Altes und Neues in der Gesanglehre und zur Gesangsmethodik, ausgearb. u. zusammengest. v. Jos. Dobler. 2., verb. Aufl. Zürich, Orell Füßli. 60 Rappen.

Dieses Schriftchen ist zunächst für Schulamtskandidaten und angehende Lehrer bestimmt; es will eine kurze Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichts in der Volksschule sein. Da nichts Wesentliches übersehen ist, so darf man dies Kompendium empfehlen.

b) Lieder für ein- oder mehrstimmigen Kinder- oder Frauenchor ohne Begleitung.

1. Kinderlieder für Schule und Haus, in methodischer Ordnung neu herausg. v. J. J. Schäublin. 34., verm. Aufl. Basel, R. Reich. 65 Pf.

Diese weit verbreitete Sammlung enthält nicht weniger denn 200 Nummern, deren Inhalt methodisch geordnet ist. Dem entsprechend

---

*) 30 Singtafeln, bearb. v. B. Kothe. 2. Aufl. in Ziffern u. Noten. Ebendas. 10 M.

sind die ein- und zweistimmig gesetzten Lieder nach des Verfassers „Gesanglehre für Schule und Haus“, welche jüngst in 8. Auflage erschien, in folgender Weise geordnet. Zum ersten Abschnitt: Das Tetrachord von G (Nr. 1—5); zum dritten Abschnitte: a) Die 5 ersten Töne der Dur-Tonleiter (Nr. 6—21), b) die 6 ersten Töne der Dur-Tonleiter (Nr. 22—33), c) die 6 ersten Töne der Dur-Tonleiter mit dem unteren Leitton (Nr. 34—45), d) die ganze Tonleiter mit dem unteren Leitton (Nr. 46—58), e) die erweiterte Tonleiter (Nr. 59—145); zum vierten Abschnitte: Die Ausweichungen in verwandte Tonarten (Nr. 146—192); zum Anhang B: Bildung der Moll-Tonarten (Nr. 193—200). Die Aufnahme neuer Lieder geschah mit der größten Sorgfalt. Der Gesangunterricht beginnt (nach Sch. System) nach der Notenschrift, in den Schulen, zu Anfang des dritten Schuljahres. In den beiden ersten Schuljahren erfolgt der Unterricht nach dem Gehör, unter Anwendung verschiedener Anschauungsmittel: Ziffern, Treppen ꝛc. Um Zusammengehöriges schnell aufzufinden, sind die Nummern angegeben, welche folgendes berühren: Tageszeiten, Wiegenlieder, Jahreszeiten, christliche Feste, Lob Gottes, Natur, Leben, Wandern, Vaterland und Heimat, Vermischtes. Unerfindlich ist es uns, daß das Dreistimmige gänzlich ausgeschlossen ist.

2. Größeres Liederbuch. Herausg. von Dr. Jütting u. Fr. Billig. 1. Heft, für Mittelklassen. 5., verb. Aufl. Hannover, Carl Meyer. 25 Pf.

Das nett ausgestattete Heftchen bringt 46 zweistimmige, gut gewählte Liedchen, nach dem Inhalte wohl geordnet, nebst einigen hübschen Kanons.

3. J. J. **Schäublin**, Lieder für Jung und Alt. 90. Aufl. Basel, R. Reich. 1,20 M.

Für mittlere und obere Schulen bestimmt bringt die rühmlichst bekannte und weit verbreitete Sammlung nicht weniger als 242 dreistimmige Gesänge, welche nach folgenden Gesichtspunkten geordnet sind: Tageszeiten, Jahreszeiten, christliche Feste, Lob Gottes, Natur, Leben, Vaterland und Heimat, Turnen und Wandern, Romanzen, Scherz und Humor. Texte und Tonsatz sind sorgfältig erwogen und angemessen bearbeitet.

4. Liederkranz. Auswahl heiterer und ernster Gesänge für Schule, Haus und Leben. Herausg. von Ludw. Erk u. Wilh. Greef. Neu bearb. v. F. Wiedermann, Organist, u. L. Krämer, Rektor. I. Heft, Abt. A: 107 ein- u. zweist. Lieder u. 41 Spiellieder für Kinder v. 6—8 Jahren. 5., verb. u. verm. Jubiläums-Ausg. 100. Aufl. 40 Pf. I. Heft, Abt. B: 206 zweist. Lieder u. 16 Kanons für Kinder von 9—11 Jahren. 100. Aufl. 50 Pf. II. Heft: 94 dreist. Lieder, 51 drei- u. zweist. Lieder, 18 zweist. Lieder, 2 vierst. Lieder u. 8 Kanons für Kinder von 11—14 Jahren. 4., verb. u. verm. Ausg. 42. Aufl. Essen, G. D. Bädeker. 60 Pf.

Das ist wohl eine der ältesten, besten und wohlfeilsten Sammlungen, und zwar von zwei, um den Volks- und Schulgesang hochverdienten Männern, deren wohlgetroffene Bildnisse der Jubiläumsauflage beigegeben sind. Es sind nun von dem rühmlichst bekannten Werk (in allen drei Heften) 150 Auflagen zu je 50000 Exemplaren, also 750000 Exemplare, verbraucht worden.

Die Vorbereitungen zur Jubiläumsausgabe boten der rührigen Verlagshandlung, sowie den Rechtsnachfolgern der verewigten Autoren, den Herren K. Erk und Dr. Greef, Gelegenheit, die fragliche Sammlung einer zeitgemäßen Umgestaltung zu unterziehen, welche Aufgabe den oben erwähnten Herren zufiel. Bei der Neubearbeitung wurden die

wenig oder gar nicht gesungenen Lieder weggelassen und dafür neuere und bessere aufgenommen, um die Sammlung vor dem Veralten zu bewahren. Auch andere, bessere Melodien sind bei manchen Nummern gewählt worden. Sämtliche Lieder wurden nach dem Inhalte geordnet, und zwar nach folgenden Gesichtspunkten: 1. Kindesleben, 2. Morgen- und Abendlieder, 3. Frühlings- und Sommerlieder, 4. Herbst- und Winterlieder, 5. Naturlieder, 6. Turn- und Wanderlieder, 7. Vaterlandslieder, 8. geistl. Volkslieder, 9. Spiellieder. An der Originalbearbeitung wurde nur sehr wenig geändert. Bei der Textrevision ist man auf die Originalquellen zurückgegangen. Alles andere ist einer sorgfältigen Prüfung, resp. Verbesserung unterzogen worden, so daß diese Jubel-Ausgabe vollständig befriedigen, und deshalb den gegenwärtigen Ansprüchen genügen dürfte. So begrüßen wir das neuerstandene Werk mit aufrichtiger Freude.*)

5. **Gustav Hecht**, Op. 47: Preußens Gebet am 18. Jan. (Ged. v. A. Mohr.) Für 2 stimm. Schülerchor mit oder ohne Begleit. Part. Quedlinburg, Vieweg. 60 Pf.

Der Text (zu Kaisers Geburtstag) ist schön empfunden und die Melodie edel-populär, so daß diese Festgabe mit oder ohne Begleitung einen erhebenden Eindruck machen wird. Wenn man aber Orgel- oder Harmonium dazu haben kann, so thut man wohl.

6. Vom Fels zum Meer. Liederbuch für deutsche Knaben. Enthaltend 260 ausgewählte zweist. Lieder. Nebst einigen dreist. geistl. Gesängen u. einer Anleitung zu Schülerturnfahrten und Turnspielen. Zum Gebrauch für Mittelschulen u. Gymnasien herausg. von K. Seitz. 10. Aufl. Quedlinburg, Vieweg. 1,50 M.

Die gutgeordnete und trefflich ausgewählte Sammlung hat in kurzer Zeit eine verdiente Verbreitung erfahren. Bei den weltlichen Liedern scheinen uns auch einige dreistimmige Sätze ganz am Platze. Es sind nicht bloß alte bekannte, sondern mit allem Rechte auch gute, neuere Gesänge vorhanden.

7. **Wilh. Bünte**, Op. 48: 6 dreistimmige Lieder für 2 Soprane u. Alt, für Oberklassen höherer Mädchen- u. Knabenschulen, Lehrerinnenseminare u. Damen-Gesangvereine. Hannover, Carl Meyer. 40 Pf.

Diese sechs Gesänge sind eine wirkliche Bereicherung der Gattung; sie wollen aber gut geübt sein. Auf Nr. 5: Dem Kaiser, und Nr. 6: Frühlingsgruß an das Vaterland, machen wir besonders aufmerksam.

8. **Gottschalg, Müllerhartung** u. **Bräunlich**, Neues vaterländisches Liederbuch für Volksschulen und höhere Lehranstalten. Weimar, H. Böhlaus Nachf.
1. Heft: Für Elementarklassen. 9. Aufl. 25 Pf.

Dieses Heftchen enthält 46 einstimmige leichte Lieder, 5 leichte Choräle, sowie 17 Sing- und Spiellieder.

2. Heft: Für die Mittelklasse. 21. Aufl. 40 Pf. **Inhalt:** 69 sorgfältig nach dem Inhalte wohlgeordnete zweist. volkstümliche Lieder, 7 Choräle und 10 Kanons.

3. Heft: Für Oberklassen. 15. Aufl. 80 Pf. **Inhalt:** 95 zwei- u. dreist. wohlgeordnete Gesänge, 8 dreist. Choräle u. einige Kanons.

9. **J. Biehle**, Op. 3: Himmelfahrts-Motette für vierst. Knaben- oder Frauen-Chor. Hameln, H. Oppenheimer. 1,40 M. (Zu empfehlen.)

---

*) Die Melodie zu: „Des Morgens in der Frühe," ist unseres Wissens nicht von Greger, sondern von A. Hauer.

10. **Ferd. Janson**, Deutsche Schulgesänge für Mädchen. 4. Heft. 6., verb. u. verm. Aufl. Dresden, G. Kühtmann. 60 Pf.

Der Verfasser ist als guter Sammler und feiner Bearbeiter von derartigen Dingen bekannt. Aber einige hier zu findende Nummern, wie z. B. das Rheinweinlied, die Schule der Stutzer, Ich bin vom Berg der Hirtenknab', Matrosenlied, der Schmied, der kleine Jakob ꝛc. werden wir denn doch — beanstanden müssen.

III. Für gemischten Chor.

a) Geistliches.

1. **Jos. v. Rheinberger**, Op. 194: Requiem für vierst. gemischten Chor und Orgel. Part. (zugleich Orgelst.). Leipzig, F. E. C. Leuckart. 4 M.

Unter den Tondichtern für katholische geistliche Musik, namentlich besonders für Cäciliens hehres Instrument, ist der Münchener Meister wohl der namhafteste, was man auch in seiner Heimat wohl erwogen hat, denn er erhielt den Ehrendoktor, den Geheimratstitel und wurde sogar mit dem Wörtlein „von" ausgezeichnet.

Auch das vorliegende Werk ruht auf klassischem Grunde und ragt in die lebensvolle Gegenwart hinein, statt dem meist einseitigen und poesielosen „Cäcilianismus" zu huldigen. Was nur im alten wurzelt ohne neuen Geist, das ist nicht lebensfähig. Diese Gabe will nicht etwa konzertalen Zwecken huldigen, sondern ist lediglich für liturgischen Gebrauch bestimmt, trotzdem sie den altberühmten Text nur teilweise beibehalten hat. Das Kyrie bewegt sich in den herkömmlichen Grenzen. Statt des Dies irae erscheint das Graduale: Absolve me. Als dritter Satz kommt ein Offertorium: Domine Jesu Christe. Von großem Zauber und kirchlicher Würde zeugen: Hostias und Sanctus. Auch das Benedictus und Agnus sind zu Perlen der Kirchenmusik zu rechnen. Die Orgelpartie ist nicht nur stützend, sondern zugleich illustrierend gehalten. Der Ausführung stehen keine abnormen Schwierigkeiten entgegen.

2. **Georg Scheel**, Laudate Dominum! Sammlung gemischter Chöre aus alter und neuer Zeit für alle Zeiten des christlichen Kirchenjahres, nebst einem Anhange liturgischer Gesänge. Für Kirchenchöre und höhere Lehranst. bearb. u. herausg. Hildburghausen, Gadow & Sohn. 1,20 M.

Bei Auswahl der vorliegenden Chöre sind diejenigen der Meister des 16. und 17. Jahrhunderts besonders berücksichtigt, namentlich solche, welche in anderen Sammlungen nicht enthalten sind. Von lebenden Komponisten sind 41 Nummern zu finden, die noch nicht gedruckt waren. Die liturgischen Gesänge werden manchen Kirchenchören willkommen sein. Es sind hier 102 wertvolle Sätze zu finden. Die Sammlung ist zu empfehlen.

3. **R. Kügele**, Op. 204: Königspsalm v. H. Greiner. Für vierst. gem. Chor, Tenorsolo u. Klavierbegl. Part. Düsseldorf, L. Schwann. 1,20 M.

Der Verfasser dieses Satzes gehört unstreitig zu den federgewandtesten Tonproduzenten der Gegenwart und deswegen stehen seine Gaben nicht immer auf gleicher Höhe. Das vorliegende Werkchen gehört indes zu den besseren Erzeugnissen seiner Muse. Nicht nur die schwungvollen Chöre, sondern auch das schöne Tenorsolo: „Herr, der König freuet sich deiner Kraft", sind zu loben. An fürstlichen Geburtstagen wird diese Cantate

ganz am Platze sein. Die Klavierbegleitung wird sich ohne sonderliche Mühe auch der Orgel anbequemen lassen.

4. **Friedr. Mergner**, Die heilige Passionswoche. Für gem. Stimmen mit Orgelbegl. ad lib. Part. 3 M., jede St. 60 Pf. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Nicht nur der Text stammt aus alter Zeit, sondern auch der altkatholische Musikstil ist dem verklärten Autor wohl gelungen.

5. **Max Reger**, a) 12 deutsche geistliche Gesänge für gem. Chor. Heft 1—3 à 1,80 M.

b) 7 geistliche Volkslieder für gem. Chor bearb. Heft 1—3 à 1 M. München, Jos. Aibl.

Diese vier- bis sechsstimmigen Gaben sind von Reger nach alten Texten mit großem Geschick in volkstümlicher Weise fürs ganze Kirchenjahr geschrieben.

In der zweiten Sammlung hat er altklassische Weisen in neuerer Art behandelt. Beide Serien gehören den besten neueren Erscheinungen an.

6. **Osk. Wermann**, Op. 140: 6 geistliche Chorgesänge zu Dichtungen von Rud. Kögel, zum gottesdienstl. Gebrauch. Nr. 1—6 à 50—100 Pf. Leipzig, Otto Junne.

Kurz und erbaulich bis auf Nr. 6: „Ich glaube, Herr, hilf meinem Unglauben!" welche Motette tiefer und umfänglicher gehalten ist. Inhalt und Form sind wohl getroffen.

7. **Osk. Wermann**, 3 sechsstimmige Motetten für Solo und Chor komponiert. Op. 131: Dies irae, dies illa: Tag des Zornes, Tag der Gerichte. 3,50 M.

Op. 132: Meine Seele ist stille zu Gott. 3 M.

Op. 133: Danket dem Herrn, denn er ist freundlich. 3 M. Leipzig, F. E. C. Leuckart.

Auch in diesen gediegenen und wirkungsvollen Gaben hat sich Wermann als einen der ersten Chorkomponisten der Gegenwart erwiesen. Zur Ausführung gehören natürlich geübte und umfängliche Kräfte.

8. Das 13. Kapitel der ersten Epistel St. Pauli an die Korinther. Für Baritonsolo, gem. Chor, Orchester und Orgel komp. v. K. Pottgießer. Klavierausz. München, Bauer & Comp. 4 M.

Zu den erhebendsten Perlen der Paulinischen Briefe gehören unstreitig die Worte: „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz, oder eine klingende Schelle. Und wenn ich weissagen könnte, und wüßte alle Geheimnisse und hätte alle Erkenntnisse und hätte allen Glauben, so wäre ich nichts ꝛc. bis: Die Liebe höret nimmer auf!" — Dieses schönste Vermächtnis der christlichen Heilswahrheiten hat der Tondichter in allen seinen Schattierungen, gelungen musikalisch, für eine ausgiebige Baritonstimme, feingeschulten Chor und Orchester (resp. Klavier) illustriert, daß wir diese Cantate für das Bedeutendste halten müssen, was das vorige Jahr in dieser Beziehung gebracht hat.

9. **Ad. Cebrian**, Op. 28: 4 leicht ausführbare Grab- und Trauergesänge für gem. Chor a capella. Quedlinburg, Vieweg. 50 Pf.

Diese Motetten: „Selig sind die Toten", Nachruf an einen verstorbenen Seelsorger oder Lehrer, am Grabe eines Mitschülers: „Bleibe bei uns, denn es will Abend werden", sind nicht nur für höhere Lehranstalten, sondern auch für andere Kreise wohl geeignet.

10. **R. Wolfgardt**, Chorbuch für höhere Lehranstalten und Kinderchöre. 58 geistliche und weltliche Gesänge für dreist. gem. Chor (Sopran, Alt- u. 1 Männerstimme) bearb. Quedlinburg, Vieweg. 60 Pf.

Nicht bloß für die genannten Anstalten, sondern auch bei allen gemischten Chören, bei welchen es etwas an Tenören „hapert“, werden diese Zurichtungen erwünscht sein. Es sind 33 gut gewählte und 25 weltliche Stücke, zweckmäßig bearbeitet vorhanden.

11. **W. Rudnick**, Op. 20: 15 kurze geistliche Gesänge, leicht und mittelschwer, für vierst. gem. Chor. Liegnitz, H. Preiser. 1,50 M.

Für kleinere Chöre auf dem Lande und in kleineren Städten sind diese neuen Gaben des fruchtbaren schlesischen Künstlers recht wohl am Platze.

12. **J. G. Herzog**, Op. 74: 3 geistliche Chöre für gem. St. m. Orgelbegl. Essen, G. D. Bädeker. 1 M.

Der alte Satz: „Aller guten Dinge sind drei!“ bewährt sich hier bestens. Sowohl Nr. 1: „Jauchzet dem Herrn alle Welt“, wie auch Nr. 2: „Bis hierher hat der Herr geholfen“ und Nr. 3: „Freuet euch des Herrn, ihr Gerechten“, sind weiter ausgeführt und eignen sich für kirchlichen und konzertalen Gebrauch.

13. **Em. Pizzi**, Hohe Messe (Messa solenelle) für gem. Chor, Solost. u. Orch. Klavierpart. 5 M., Chorst. 4 M. Leipzig, F. E. C. Leuckart.

Das ist das bedeutendste Werk, was neuerdings über den allbekannten katholischen Meßtext geschrieben worden ist. Sämtliche Teile desselben als: Kyrie, Gloria, Credo, Beata es (Antifona), Sanctus und Agnus Dei, enthalten bedeutsame Züge. Namentlich großartig ist das Gloria mit dem Credo erfaßt.

14. **Osk. Wermann**, Op. 119: 2 geistliche Chorgesänge: „Ich möchte heim“ v. Gerok, „Kommt her zu mir“ v. Oser, für gem. Chor. 2 Hefte à 80 Pf. Leipzig, C. A. Klemm.

Zwei Perlen bester Art, wie man es von dem Dresdener Meister nicht anders gewohnt ist.

15. Sammlung geistlicher Lieder und kirchlicher Chorsätze zum Gebrauch beim Gottesdienst. Abgedruckt aus der musikal. Bearb. der Gottesdienstordnung für die ev.-luth. Kirche, der Prov. Schleswig-Holstein. Flensburg, A. Westphalen. 1,20 M.

Diese Muster- und Meistersammlung enthält 63 meist altklassische Sätze unserer geistlichen Litteratur, von Palestrina (Improperien), Allegri (dessen berühmtes Miserere) bis auf die Gegenwart.

16. **Osk. Wermann**, Op. 138: Passions-Cantate für Sopransolo, gem. Chor u. Orgel. Part. Hameln, H. Oppenheimer. 3 M.

Wiederum ein sehr respektables Werk von dem Dresdener Künstler. Es ist sehr reich ausgestattet, denn es besteht aus folgenden Abschnitten: Chor (aus Todesfinsternissen), Solo für Sopran (Also hat Gott die Welt geliebt), Chor (Der Heiland nahet sich), Solo für Sopran oder Tenor (Das Wort ward Fleisch), Chor (Sieh er kommt zu Gottes Ruhme), Solo für Sopran (Siehe, das ist Gottes Lamm), Chor ꝛc. Ein prachtvoller Chor: „Singet dem Herren ein neues Lied“, macht den sehr wirksamen Schluß.

17. **Moritz Vogel**, Op. 71 Nr. 1: Die Geschichte Bethlehems. Dichtung v. Kaiser. Für Deklamation, ein- u. mehrst. Gesang (Chor u. Soli, Klav. oder Harm.). Part. Leipzig, Otto Junne. 2 M.
Nr. 2: Die Salbung zu Bethanien. Für dieselben Mittel. Ebendas. 1,30 M.

Diese beiden biblischen Scenen machen dem Autor alle Ehre, denn sie sind nicht nur erbaulich und musikalisch wertvoll, sondern es sind dieselben auch unschwer auszuführen.

b) **Weltliches.**

1. **Robert Kahn**, Op. 32: 5 Gesänge für Solost. u. gem. Chor. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 3 M.

Alle fünf Gesänge sind nicht nur textlich fein gewählt: Abend von Lenau, Zu spät von Osterwald, Hütet euch von Heyse, Schönster Tag, Nun gute Nacht, Lustig Blut und frische Lieder, sondern auch musikalisch vortrefflich ausgestattet, daß es für uns eine Herzensfreude war, von diesen Erscheinungen Kunde zu nehmen.

2. Auswahl von Volks- und volkstümlichen Liedern für Seminare und höhere Schulen. Für vierst. gem. Chor v. Aug. Wiltberger. Ein Anhang zu den Liedersammlungen für die genannten Schulanstalten. 4. Aufl. Düsseldorf, L. Schwann. 1 M.

Es ist zu bedauern, daß die nur Gutes enthaltende (100 Nummern) Sammlung nicht nach dem Inhalt geordnet ist. Das Ganze hat einige Aenderungen erfahren: 1. Weniger gehaltvolle Lieder wurden ausgemerzt und durch bessere ersetzt; 2. Die Quellen wurden genauer angegeben. „Bunte Reihe" ist manchmal nicht übel, aber bei Schulbüchern — Ordnung erhält auch die Schulwelt — ist sie doch wohl vom Uebel.

3. **Joh. Herm. Schein**, 20 ausgewählte weltliche Lieder für 2 u. 3 Singstimmen. Zum praktischen Gebrauche herausg. v. Dr. Arth. Prüfer. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 2 M.

Nicht bloß historisch, sondern auch vom rein musikalischen Standpunkte beachtenswert. Die Zurechtlegung ist ganz anerkennenswert.

4. **Aug. Gülker**, Germania. Sammlung neuer patriotischer Lieder (Originalkompositionen) für gem. Chor, zum Gebr. an höheren Lehranst. herausg. Heft 1—3 à 70 Pf. Düsseldorf, L. Schwann.

Die in zweiter Auflage erschienene Sammlung ist insofern von besonderem Interesse, als dieselbe nur Neues bringt. Alle drei Hefte bringen 48 gemischte Chöre in guten Texten und meist guten Vertonungen. Wir nennen nur die Namen J. Bellmann, Wilh. Volckmar, B. E. Becker, A. Dregert, J. Bott, L. Baumert, Wilh. Tschirch, H. Kipper, Alb. Becker, Kewitsch, Piel, R. Musiol, Th. Drath, R. Kügele, P. Hiller &c. Auch von dem Herausgeber sind mehrere gelungene Nummern zu finden.

5. **Hans Schmidt-Lux**, Hochzeit im Walde (Idylle). Cantate für Soli, Chor, Orch. u. Orgel ad lib. Text und Musik v. Schmidt-Lex. Klavierausz. von Heinr. Weimar. Klavierausz. 8 M., jede Chorst. 80 Pf., Textbuch 10 Pf. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Dieses geist- und lebensvolle Werk erfordert zur Ausführung einen Sopran (die Braut), einen Tenor (der Bräutigam), einen Baß (der Priester), einen Solo-Alt in dem Soloquartett, einen zweiten Solo-Sopran im Terzett, sowie einen Chor.

Der reiche Inhalt dieses ungemein ansprechenden neuen Werkes

bietet folgendes: 1. Vorspiel zu vier Händen. 2. Jägerchor und Solo-Quartett. 3. Sopran-Arie. 4. Brautjungfern-Chor und Chor der Gäste. 5. Recitativ, Tenor- und Baß-Arie, Duett. 6. Waldchor mit Solo-Quartett und Solo-Terzett. (Dieser Satz ist ziemlich ausgeführt und in demselben ist der „Deutsche Wald" wunderschön besungen worden.) 7. Ländlicher Brautzug. 8. Andante religioso. 9. Trauscene. 10. Choral mit Solo-Terzett. 11. Finale, mit reicher Abwechselung.

Die hier herrschende Sprache ist überall angemessen und die poetische Form zur musikalischen Behandlung vortrefflich geeignet, eine Wald-Idylle nach Text und Musik deutsch wie der Wald und das Leben darin. Anklänge an deutsche Weisen sind sehr glücklich und in selbständiger Ausführung verwertet. Die Melodie ist knapp in der Form und immer sprudelnd, zu Neuem übergehend, so daß Ermüdung und Langeweile ausgeschlossen erscheinen. Die Harmonierung ist vorherrschend natürlich, ohne kleine Pikanterien zu verschmähen, und immer von guter Wirkung, ebenso Stimmführung und Chorsatz.

Was dem Werke noch insbesondere im Interesse seiner Verbreitung und Empfehlung gereicht, ist seine leichte Ausführbarkeit, — eine Folge seiner Ungesuchtheit und Natürlichkeit in der Wahl der Ausdrucksmittel, und dann der schon berührte Umstand, daß es einem wirklichen Bedürfnisse der Vereine abhilft. Denn an wirklich passenden Werken in Bezug auf Trauungsfeierlichkeiten besteht ein fühlbarer Mangel.

6. **Max Reger**, 6 Madrigale für gem. Chor. Nr. 1—6 à 80 Pf. Leipzig, Gebr. Hug & Co.

Diese heiteren alten Gesänge sind aus dem Auslande hier bei uns eingebürgert. Der geist- und phantasievolle Bearbeiter hat nicht nur gut in der Fremde ausgesucht, sondern das Gefundene auch in deutsch-künstlerischer Weise zurecht gemacht, daß die vorliegendee Serie Besseres bietet, als manches moderne Mach- und Flickwerk.

7. **Karl Zuschneid**, Op. 41: Deutschlands Erwachen, Ged. von Hannsen. Für gem. Chor mit Klavierbegl. Klavierausz. Quedlinburg, Vieweg. 3 M.

Ein groß und gut angelegtes Stück, voller Schwung und Leben, das bei vaterländischen Festen ganz am Platze sein wird.

8. **Karl Zuschneid**, Kaiserhymne. Quedlinburg, Vieweg. 80 Pf.

Von den vielen Huldigungen des „obersten deutschen Bürgers und Herrn" ist die vorliegende in vorderster Reihe zu nennen.

9. **Karl Zuschneid**, Op. 50: Die Zollern und das Reich. Eine Festcantate mit verbindender Deklamation ged. v. H. Winkler. Für gem. Chor, Orch. oder Klavierbegl. Klavierausz. Quedlinburg, Vieweg. 6 M.

Eine großartig gedachte und musikalisch fein gemachte, sehr wirksame Schöpfung, die beste, welche neuerdings auf preußisch-deutschem Boden gediehen ist.

10. **Ernst Höbel**, Op. 8: Aus Deutschlands großer Zeit. Festspiel für vierst. Schülerchor mit Orch. (Klav. u. Harm.), Deklamation und lebenden Bildern, zur Erinnerung an die Kaiser-Proklamation am 18. Jan. 1871, nach vaterländ. Dichtungen v. Wolff, Geibel 2c. zusammengestellt u. komp. Klavierauszug. Quedlinburg, Vieweg. 7,50 M.

Nicht oft genug kann man an diese große Epoche erinnern, denn es muß immer und immer wieder zu neuem höheren Streben ermuntert werden, weil sonst gewöhnlich auf einen Aufschwung — ein bedauerlicher Niedergang zu folgen pflegt. Die vorliegende Gabe ist ganz ge-

eignet, die edle Flamme der Vaterlandsliebe immer von neuem anzufachen.

IV. Für Männerchor.

a) Geistliches.

1. **G. Zanger**, Geistliche Gesänge berühmter Meister für Männerchor mit Begleitung der Orgel bearb. 1. Halleluja aus dem Messias v. Händel. Part. 75 Pf. 2. Tochter Zion aus Judas Makkabäus, v. dems. 40 Pf. 3. Weihnachtsgesang v. Adam. 40 Pf. 4. Festgesang aus Athalia v. Mendelssohn-B. 1,50 M. Hildburghausen, Gadow & Sohn.

   Die gut bearbeiteten Piecen sind über alles Lob erhaben.

2. **C. Geißler**, Op. 99: Der Festsänger. Kurze leicht ausführbare Hymnen zu den Hauptfesten der christl. Kirche. Leipzig, F. C. W. Siegel.
   1. Zum Erntefeste. 90 Pf. 2. Zum Weihnachtsfeste. 90 Pf. 3. Zum Neujahrstage. 90 Pf. 4. Zum Osterfeste (mit Baritonsolo). 1,50 M. 5. Zum Pfingstfeste. 90 Pf. 6. Zum Karfreitage. 90 Pf. 7. Zum Kirchweihfest. 1 M. 8. Zum Reformationsfest. 1 M. 9. Zum Bußtag. 1 M. 10. Zum Totenfest. 1 M. 11. Zum Himmelfahrtsfest. 1 M. 12. Zu Sonntagen, allgem. Dankf. 1 M.

   Namentlich für schwächere Chöre recht brauchbar.

3. **Joh. Fehhl**, Op. 87: 10 religiöse Gesänge. 3 Hefte à 1,50 M. Leipzig, F. C. W. Siegel.
   Heft 1: Trauungslied vor der Einsegnung, nach der Einsegnung, Begräbnislied vor der Einsargung, nach der Einsargung. — Heft 2: Psalm 20, Weihnachts- u. Pfingstlied. — Heft 3: Gebet, Stabat mater dolorosa, der Segen.

   Für den praktischen Gebrauch sehr geeignet.

b) Weltliches.

1. **Osk. Wermann**, Op. 128: 3 Gesänge für Männerchor. Leipzig, R. Forberg.
   Nr. 1: Gorm Grymen, ist eine der besten Balladen v. Th. Fontane, aus der dänischen Vorzeit. Die verschiedenen Stimmungen des Gedichtes hat der Komponist feinfühlig mit seltener dramatischer Kraft ausgestattet, so daß die Wirkung anläßlich des Vortrags eine ergreifende sein wird. 3 M.
   Nr. 2: Geheimnis der Nacht, ist mit lyrischem Schwunge ausgestattet. 1,75 M.
   Nr. 3: Minnelied, ist eine wahre Perle in Bezug auf poetische Ausstattung, ein lyrisches Kabinettstück. 1,75 M.
2. **Karl Schokle**, Op. 28: 6 Lieder für Männerchor: 1. Die verfallene Mühle. 80 Pf. 2. Volkslied. 60 Pf. 3. Der stille Trinker. 80 Pf. 4. Becherlied. 60 Pf. 5. u. 6. Frühlingsbilder. 80 u. 60 Pf. Quedlinburg, Vieweg.

   Wenn auch nicht bedeutend in der Erfindung, so sind diese Sachen doch ziemlich wirksam und unschwer auszuführen. In Nr. 3 ist ein hübsches Baßsolo zu finden. Nr. 4—6 sind schwungvoll und frisch empfunden.

3. **Anton Maier**, Op. 78: 3 Lieder für vierst. Männerchor. Ebendas. 80 Pf.

   Leicht geschürzte, kurze und freundliche, unschwere Sächelchen.

4. **Max Clarus**, Op. 27: 4 Lieder für Männerchor: Traumlied, Ständchen, Schwanenlied, Flagge heraus, ein Lied für die deutsche Kriegsflotte. Ebendas. 1 M.

   Gehören in dieselbe Kategorie wie die vorgenannten. Auf das

„Deutsche Flottenlied" machen wir besonders aufmerksam, da es nicht nur zeitgemäß, sondern auch schwungvoll gehalten ist.

5. **Wilh. Hill**, Op. 56: 6 Gesänge für vierst. Männerchor: 1. Die Grafen von Zollern. 2. Die Frauen am Rhein. 3. Abendgesang. 4. Maigruß. 5. Mosellied. 6. Als ich dich sah zum erstenmal. Ebendas. 2 M.

Machen schon größere Ansprüche an die Ausführung, z. B. Nr. 4 und 5, und verraten auch eine größere Phantasie als manches Vorgenannte.

6. **Heinr. Wiltberger**, Op. 60: 4 Männerchöre: 1. Sommerjubel. 2. Auf der Wacht. 3. Der deutsche Waffenschmied. 4. Vogesenlied. Ebendas. 2 M.

Gleich der erste Satz ist bedeutend; Nr. 2 ist volkstümlich; das Vogesenlied ist frisch, und Nr. 4 enthält ein dankbares Baßsolo.

7. **Reinh. Becker**, Op. 97: Der Choral von Leuthen v. Herm. Besser. Preischor für den Wettbewerb um den von Seiner Majestät dem Kaiser und Könige Wilhelm II. gestifteten Wanderpreis für deutsche Männergesangvereine zu Cassel am 26. und 27. Mai 1899. Part. Leipzig, J. Schuberth & Co. 1,50 M.

Wohl ist das bekannte Bessersche Gedicht: „Gesiegt hat Friedrichs kleine Schar" ꝛc. schon mehrfach komponiert, aber gleichwohl ist der vorliegende wirkungsvolle Satz als der beste unter den betreffenden erklärt worden. Bei zahlreichen Stimmen ist er in der That ungemein schwungvoll, da sich der Schluß zum Doppelchor erhebt, der die Melodie zu: „Nun danket alle Gott" prächtig zur Verwendung bringt.

8. **Reinh. Becker**, Op. 98: Thürmerlied v. E. Geibel. Part. Ebendas. 80 Pf.

Mit allen Vertonungen dieses berühmten Gedichtes ringt die vorliegende um die Palme, denn sie ist 1. dem Stimmungsgehalte dieser Hymne genau nachgegangen, und 2. ist die Choralmelodie zu: „Wachet auf, ruft uns die Stimme", sehr geschickt verwertet worden.

9. **Reinh. Becker**, Op. 99 Nr. 1: Aufschwung v. Jul. Gersdorff. Part. 80 Pf. Nr. 2: Das alte deutsche Haus v. dems. Part. 80 Pf. Ebendas.

„Die Hoffnung wandelt durch die Lande" ist mit einem wirkungsvollen Alt- oder Baßsolo ausgestattet und wird, ganz abgesehen davon, wegen seiner feierlichen Haltung willkommen sein, angesichts des machtvollen Schlusses. — „Das alte deutsche Haus": In tobenden Gewittern, in Not und Sturmgebraus, stand fest wie seine Eichen, das alte deutsche Haus, ist ein kurzes, kräftiges und zeitgemäßes Lied, das auch schwächeren Vereinen zugänglich ist.

10. **Reinh. Becker**, Op. 101: Zur Wende des Jahrhunderts. Wächterlied v. Vikt. v. Scheffel. Part. Ebendas. 80 Pf.

Das bekannte, schöne Gedicht: „Schwingt euch auf, Posaunenchöre" ist bereits mehrfach vertont worden, aber die gegenwärtige Vorlage darf sicher zu den besten gerechnet werden. Bei den Worten: „Herr, dazu den Segen spende", nimmt der Satz einen großartigen Aufschwung bis zur Siebenstimmigkeit.

11. **Andreas Hallén**, Op. 34: Nordlandskampf v. H. Tigerschiöld für Baritonsolo, Männerchor, Orch. oder Klav. Ebendas. 3,50 M.

Diese gewaltige, dem Deutschen Kaiser Wilhelm II. gewidmete „Nordische Gabe" atmet Kampf und Streit und ist ein Lied im höheren Chor, in alten heidnischen Zeiten wurzelnd. Nach kurzer Instrumental-

einleitung beginnt der Chor: „Drachenschiffe, zehn der Segler“ ꝛc., unterbrochen von einzelnen feurigen Instrumentalzwischenspielen. Hierauf tritt Ruhe ein, der Sonnenaufgang wird instrumentaliter in einem geheimnisvollen Adagio geschildert. Der Chor läßt sich ganz leise hören und erhebt sich aber im ferneren Verlaufe kühn in die Höhe. Ein eindringliches Baritonsolo tritt auf. Nach einem kurzen Zwischenspiel muntert der Chor zu weiterem Kampfe und Siege, in Hinblick auf Walhallas Freuden auf.

12. Fantasie über J. G. Werners Haidenröslein, für Männerchor mit obligater Flöte v. Fritz Bischoff. Part. Ebendas. 2,50 M.

Werners bekannte Melodie zu Goethes Lied: „Sah ein Knab' ein Röslein steh'n“, ist hier in interessante Beziehung mit konzertierender Flöte gebracht, welche sich über die populäre Weise in sieben brillanten Paraphrasen ergeht. Der Chor kann auch nötigenfalls durch Harmonium oder Klavier vertreten werden.

13. **Aug. Weichelt**, Op. 1: Im Winter. Ein Cyklus von 12 Gesängen für Solo und Männerchor mit verbindender Deklamation ad lib. Part. 2 M., Chorst. 2 M., Textb. 30 Pf. Ebendas.

Geboten wird folgendes: 1. Gruß an den Winter. 2. Schlittenfahrt. 3. Jagdchor. 4. Ein Gast (allerliebstes Tenorsolo). 5. Am Herde (Solo-Quartett). 6. Märchen (hier ist das bekannte Gedicht von Kopischs „Die Heinzelmännchen“ anziehend benutzt). 7. Christnacht (dabei ist die beliebte Weihnachtsweise zu: „Vom Himmel hoch, da komm' ich her“ passend eingeflochten). 8. Der Schlittschuhläufer. 9. Die Drescher. 10. Schneemann. 11. Frühlingssehnen. 12. Abschied vom Winter. Für die langen Winterabende findet man hier eine anziehende Unterhaltung.

14. **Max Reger**, 12 Madrigale, für Männerchor bearb. Nr. 1—12 Part. 60 bis 100 Pf., Stimmen 60—120 Pf. Leipzig, Gebr. Hug & Co.

Diese köstlichen alten Tonweisen — vier wunderhübsche, hin und wieder fast modern klingende Stücke von L. Hasler, eines von M. Prätorius, eines von Lully, zwei von Morley, eines von Meyland ꝛc. — haben hier eine kunstgerechte Behandlung erhalten, die gar manches Neuere nach Inhalt und Form überragt.

15. Hoch deutsches Lied! Eine Auswahl von 300 Texten allgemein beliebter Männerchöre von erprobter Wirkung. Zusammengestellt u. den deutschen Sangesbrüdern dargeboten v. B. Pompedi. Quedlinburg, Vieweg. 1 M.

Dieses schön und recht handlich ausgestattete Vademecum für alle Männergesangvereinsbrüder verdankt sein Erscheinen der Anregung vieler Sänger und deren Wunsche, die Texte viel und gern gesungener Lieder leicht und bequem bei sich führen zu können. Wenn manche bekannte Volkslieder fortgelassen sind, so geschah dies, weil sie zumeist textlich besser beherrscht werden und in Volksliederbüchern genug verbreitet sind; der dadurch ersparte Raum ist Männerchortexten von erprobter Wirkung zugewiesen. Das Inhaltsverzeichnis ist nach den Textanfängen geordnet; ein zweites nach den Komponisten. Unter jedem Text ist der Tonsetzer und der Verleger angegeben.

Bei dieser Gelegenheit machen wir Interessenten auf den „großen Männergesangs-Katalog“ von Challier in Gießen besonders aufmerksam.

16. Breslauer Liederkranz. Sammlung von Liedern u. Gesängen für Männerchöre. Herausg. v. W. Nikel. Breslau, Franz Goerlichs Verl. 1,60 M.

Vorliegende Sammlung enthält nicht weniger denn 132 Nummern, die nach folgenden Gesichtspunkten geordnet sind: Religiöse Gesänge, Kaiser-, Heimats- und Vaterlands-, Soldaten- und Kriegs-, Abschieds-, Turner-, Wander-, Morgen-, Abend- und Nacht-, Frühlings-, Sommer- und Herbst-, Wald- und Berg-, Gesellschafts-, Volks- und volkstümliche, Kommerslieder. Auch Lieder heiteren Inhalts, Vereinslieder und Toaste, sowie Lieder für Sängerfeste und Fahnenweihen, fehlen nicht. Außer Allbekanntem ist auch mancherlei Neues zu finden, namentlich von schlesischen Komponisten.

17. **Karl Zuschneid**, Op. 47: Das glückhafte Schiff. Part. Quedlinburg, Vieweg. 80 Pf.

Ein glücklicher und „schneidiger" Griff von feinstem Schliff.

18. **Max Gulbins**, Op. 15: 4 Lieder aus dem wilden Jäger v. J. Wolff. 4 Hefte à 1,20 M. Leipzig, F. E. C. Leuckart.

Nicht nur auf der Orgel, sondern auch auf diesem Gebiete scheint sich der Autor mit Erfolg bewegen zu können.

19. **O. Liebeskind**, Op. 37—40: 4 Lieder für Männerchor: 1. Drüben geht die Sonne scheiden. 2. Abende. 3. Reise-Lied. 4. Frühling. 40—60 Pf. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

Frisch empfunden und unschwer auszuführen.

20. **C. Munzinger**, Op. 12: „Der schnellste Reiter ist der Tod" v. Geibel für Männerchor. Part. u. St. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 2 M.

Feuriges und effektvolles Stück von ungewöhnlicher Bedeutung.

21. **Thomas Koschat**, Op. 121: 's gesunde Pflasterl für Männerchor. Part. u. St. Ebendas. 1,20 M.

Im urgemütlichen Kärntner Volkston gehalten.

22. Daß der berühmte Dresdener Meister **Döring** nicht nur einer der bedeutendsten Förderer des Klavierunterrichts, sondern auch ein hochbefähigter Vertreter des deutschen Männergesanges ist, mag folgende Serie neuer derartiger Erscheinungen beweisen, die wir leider, des uns zugewiesenen Raumes wegen, nicht eingehend besprechen können:

Op. 191: O Seele laß das Trauern sein. Leipzig, C. F. W. Siegel. 1,40 M.
Op. 192: Schmeichelkätzchen. Ebendas. 1,20 M.
Op. 193: Mein Lieb ist schön, wie der Maienglanz. Leipzig, C. Rühle. 1,50 M.
Op. 195: Ueber stillen Wassern. Ebendas. 1,20 M.
Op. 196: Der Wald erwacht. Leipzig, C. F. W. Siegel. 1,20 M.
Op. 197: Sommerabend. Leipzig, Rühle & Wendling.
Op. 198: Jubelnd steigt zur Sonne. Ebendas.
Op. 199: Horch Lerchensang. Ebendas.
Op. 202: Die Reben blühn, es blühn die Rosen. Dresden, L. Hoffarth. 1 M.
Op. 203: Nur einmal blühet dir die Liebe. Leipzig, Rühle & Wendling.
Op. 207: 2 Gedichte: 1. Einig und treu. 1 M. 2. Glocken der Heimat. 1 M. Leipzig, R. Forberg.
Op. 212: Im Osten ist mit Glühen. Breslau, Becher. 1 M.
Op. 213: Behüt dich Gott. Ebendas. 1 M.
Op. 215: Gegrüßet sei, Frühling. Dresden, L. Hoffarth. 1 M.
Op. 216: O Sonnenschein. Ebendas. 1 M.
Op. 217: Spielmannslust. Leipzig, C. Rühle. 1,20 M.

Op. 218: Frühlingsnächte. Ebendas. 1,20 M.
Op. 219: Lenzessonne. Ebendas. 1,20 M.

Da diese Chöre kein sogenanntes „Liedertafelfutter" enthalten, und dennoch sehr ansprechend, gediegen und unschwer auszuführen sind, so bitten wir die deutschen Lehrer, sich dieser schönen Gebilde freundlich annehmen zu wollen.

V. Ein- und mehrstimmige Gesänge mit Begleitung.

a) Geistliches.

1. **Alex. Winterberger**, Op. 119: 5 geistliche Gesänge für 1 Singst. mit Pianoforte- oder Orgelbegl. 5 Hefte à 1—2 M. Leipzig, W. Hemme.

Diese fünf Gesänge als: Lied der Mutter Maria an der Krippe, Maria mit dem Kinde, Harre meine Seele, Was kannst du, Tyrann, ersinnen? Passionslied, gehören zu dem Besten, was die Neuzeit hervorgebracht hat. Ohnehin ist der Autor einer der Begabtesten, welche in der Gegenwart auf diesem Gebiete existieren.

2. **Otto Malling**, Op. 65: Die heilige Schrift, für 3 Solost. mit Orgel oder Pianof. Leipzig, W. Hansen.

Nicht nur mit herrlichen Worten, sondern auch mit begeisternden Tönen, wird der unschätzbare Wert des „Buches aller Bücher" gepriesen.

3. **P. Griesbacher**, Op. 13: „Singt dem Herrn!" Cantate für Frauenchor u. Soli. Part. 1,50 M., Singst. à 30 Pf. Regensburg, J. G. Bößeneckers Verlag.

Schwungvolle Hymne, die in den bezeichneten Kreisen sicher Anklang finden wird.

4. **Rich. Barthmuß**, Op. 32: Weihnachts-Duett, Dichtung v. G. Knapp, für 2 Frauenst. u. Orgel. Dessau, Buchh. des Vereinshauses. 1 M.

Das schöne Gedicht hat eine ganz entsprechende musikalische Illustration gefunden. Dieselbe erinnert zunächst an die alte Weihnachtsmelodie zu: „Vom Himmel hoch, da komm' ich her." Sodann beginnen die Stimmen einzeln, indem sie einander ablösen und dann zusammen in gar lieblicher Weise ertönen.

5. **Rud. Palme**, Geistliche Arien und Lieder für 1 Singst. mit Begleitg. der Orgel oder des Pianof. zum Gebrauch bei Kirchenkonz. Op. 69: Drei Lieder: a) Zu Gottes Ehre: „Den Herrn lob' meine Seele. b) „Demütig geh' mein armes Herz." c) Weihnachtslied. „Horch, es schallen Himmelslieder." Magdeburg, Heinrichshofens Verl. à 60 Pf.

Alle drei Gesänge gereichen dem Magdeburger verdienten Meister zur Ehre, denn dieselben sind würdig, ansprechend und unschwer auszuführen.

6. **Rud. Palme**, Op. 72: Album geistlicher Arien und Lieder nach Ordnung des christlichen Kirchenjahres für eine mittlere Stimme mit Begl. der Org., des Harm. oder des Pianof. Ebendas. 2 M.

Meister Palme hat auch hier als Komponist, Sammler und Bearbeiter eine glückliche Hand gehabt, denn er bringt Vorzügliches. Altes und gutes Neues in bester Form. Die vorhandenen 31 Nummern sind für kirchliche und häusliche Erbauung wohl geeignet.

7. **Hans Löw**, 7 Weihnachtslieder nach älteren Texten für 1 Singst. mit Begl. des Pianof. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 2 M.

Einfache Weisen zu älteren, volkstümlichen Poesien.

8. **C. Attenhofer**, Op. 105: 3 Weihnachtslieder (v. R. Dietz) für 1 Singst. mit Pianofortebegl. Ebendas. 150 M.

Alle drei Piecen: Weihnacht, Christabend und Weihnachtsliedchen für die Kleinen sind teils ein-, teils zweistimmig gesetzt, sehr schön und nobel empfunden.

9. **Herm. Zumpe**, Weihnachtslied v. P. Cornelius, unter Zuziehung einer alten Weihnachtsweise für 1 Singst. mit Begl. des Klav. (Orgel oder Harm.). Ebendas. 1 M.

Gelungene Weihnachtsmusik, an die alte Melodie zu: „O Sanctissima" anknüpfend.

10. Halleluja. Eine Sammlung von 45 nach dem Kirchenjahr geordneten Original-Kompositionen für ein- oder zweist. Kinder- oder Frauenchor, oder auch für ein- oder zweist. Sologesang mit Orgelbegl. herausg. v. W. Herrmann u. F. Wagner. Part. I, Abt. 1 u. 2 à 4,50 M., Stimmenh. 1 u. 2 à 75 Pf. Quedlinburg, Vieweg.

Da namentlich auf dem Lande öfter Mangel ist an vollständigen gemischten oder Männerchören, so haben sich die Herausgeber entschlossen, für den geistlichen, zweistimmigen Kinderchor (mit Orgelbegleitung) 45 neue geistliche, liebliche Lieder darzubieten und zwar für alle Fälle des kirchlichen Lebens. Allbekannte ältere Sachen wurden ausgeschlossen. Die Herausgeber waren redlich bemüht, nur Gutes von neueren Komponisten zu bieten.

11. **O. Wermann**, Op. 122: 2 geistliche Lieder für Sopran und Alt, mit Begleitung des Harm., der Orgel oder des Klaviers zum Gebr. für Kirche u. Haus. Nr. 1: „Ich harre dein" v. Walther. 1,60 M. Nr. 2: „Mit Gott" v. Mörlin. 1,80 M. Leipzig, C. A. Klemm.

Beide Zwiegesänge gehören zu den schönsten neueren Tonblüten.

b) Weltliches.

1. **G. Jenner**, Op. 6: 9 Kinderlieder für 1 Singst. mit Pianof. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 3 M.

Diese Lieder gehören zu den besten derartigen neueren Erscheinungen.

2. **Richard Strauß**, Op. 43: 3 Gesänge für 1 Singst. mit Klavier. Berlin, Challier.

Von gesunder Natur — keine Spur!

3. **Paul Manderscheid**, 4 Vaterlandslieder für dreist. Frauenchor mit Klavierbegl., zum Gebrauche in höheren Mädchensch. u. Lehrerinnenseminaren. Part. Düsseldorf, L. Schwann. 1,20 M.

Nicht nur die Texte: Segenswunsch, Das deutsche Lied, Mein Kaiserreich, und Kaisergruß atmen patriotische Begeisterung, sondern auch die Musik ist so vortrefflich, daß die ganze Sammlung weitgehende Verbreitung finden wird.

4. **Karl Reinecke**, 73 Kinderlieder mit Klavierbegl. Neue Ausg., 2 Bde. Kart. à 3 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Der Leipziger Altmeister Reinecke ist auch im Kleinen groß. Seine überaus netten und doch gediegenen Gaben gehören zu dem Allerbesten,

was seit Jahrzehnten in der fraglichen Litteratur erschienen ist. Kein Wunder daher, daß diese sinnigen Liedlein auch ins Englische, Dänische, Französische und Holländische übersetzt worden sind.

5. **Ernst Richter**, 50 Kinderlieder von Hoffmann von Fallersleben. Nach Original- und andern Weisen mit Klavierbegl. 9. Aufl. Leipzig, A. Dürr. 1,50 M.

Die hohe Auflage der nach Text und Musik herzgewinnenden Sammlung beweist, daß dieselbe immer noch an der Spitze aller ähnlichen Sammlungen steht.

6. Instruktives Liederalbum v. Edm. Parlow. Braunschweig, Henry Litolffs Verl. 3 M.

Der aus 116 Liedern und Gesängen bestehende wertvolle Inhalt ist so geordnet, daß er sich den Fortschritten des Schülers vollständig anpaßt. Das einfache Volkslied macht den Anfang und das Kunstlied kommt zum Schluß.

7. **Karl Löwes** Balladen für 1 Singst. mit Klav. Kritisch revid. Volksausg. v. Dr. Max Runge. Jeder Band (in Auswahl) 3 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Da der Stettiner Meister das Vollendetste, was in der deutschen Balladenlitteratur existiert, geschaffen hat, so ist es ein besonderes Verdienst, was sich der genannte Weltverlag erwarb.

8. Ein ähnliches Verdienst hat sich auch die wohlverdiente Firma Litolff in Braunschweig erworben, welche 1 Band mit 53 Balladen und Gesängen Löwes in einem nobel ausgestatteten Bande zu 4 M. ausgegeben hat.

9. **F. E. Hornemann**, Lieder und Gesänge. Für eine Singst. mit Pianof. a) Der Asra v. Heine für 1 Singst. m. Pianof., aus „Lebenslieder und Bilder“ von Chamisso, für Bariton oder Mezzosopr. b) Die „Vätergruft“ v. Uhland, für Baß, Barit. oder Alt. c) Die Zeit ist hin v. Th. Storm, Am Madonnenbilde, 5 Lieder v. Uhland, Liederalbum. Leipzig, W. Hansen.

10. Duett-Album. Für 2 Singst. m. Pianof. Von demselben. Ebendas.

Das ist ein Sänger von Gottes Gnaden, der den besten derartigen deutschen Autoren beizuzählen ist, denn 1. hat er nur vorzügliche Texte gewählt, 2. sind dieselben charakteristisch und feinsinnig vertont, 3. sind dieselben ganz sanglich, d. h. melodisch gehalten, ohne ins Triviale zu verfallen, 4. auch harmonisch und rhythmisch sind dieselben sehr fein ausgestattet. Außer den mehr liedmäßig gehaltenen Nummern sind auch vorzügliche Balladen zu finden, wie z. B. des Sängers Fluch, die Väter-Gruft. „Am Madonnenbilde“ ist neben der Klavier- auch Harmoniumbegleitung zu finden. Auch „Die Wallfahrt“ ist ein vorzügliches Gebilde. Männerchöre machen wir ganz besonders auf die drei Lieder für Baritonsolo, Männerchor und Orgel, event. auch Klavierbegleitung aufmerksam. Sehr schöne Zwiegesänge sind auch: Nachtigall und Rose, Der schönste Anblick, Des Morgens, Lob des Frühlings, Die Zufriedenen, Ruhethal sowie Frühlingsglaube. Der Schluß in der „Waldluft“, wenn die Zweistimmigkeit eintritt, ist besonders schön.

11. **Edward Grieg**, Op. 61: 7 Kinderlieder für 1 Singst. mit Begl. des Pianof. 7 Hefte à 1 M. Leipzig, Rob. Forberg.

Eine wertvolle Gabe des berühmten nordischen Tonsetzers, die nicht bloß Interesse für die Jugend, sondern auch für ältere Personen haben dürfte.

12. Unser Liederbuch. Die beliebtesten Kinderlieder, ausgew. v. Friederike Merk, mit Bildern v. Ludwig zum Busch, für Kinderstimmen gesetzt von Friedrich Volbach. Mainz, B. Schotts Söhne. 5 M.

Die hier vorhandenen Lieder sind 1. fein gewählt, 2. dem Umfange der jugendlichen Stimme angemessen gesetzt, 3. mit einfacher, volkstümlicher Begleitung versehen, und 4. mit reizendem Bilderschmuck ausgestattet. Eine allerliebste Festgabe.

13. W. Heinemann, Op. 8: 6 Kinderlieder mit Klavierbegl. Magdeburg, Heinrichshofers Verl. 3 M.

Dieses halbe Dutzend ist keine Dutzendware: Hübsche Texte und leichte, ansprechende Melodien.

14. W. Heinemann, Op. 9: Kinderlieder mit Klavierbegl. Ebendas. 2,50 M.

Für etwas ältere Kinder textlich und tonlich wohl zu empfehlen.

15. Nicolai v. Wilm, Op. 170: 2 Duette für Sopran u. Tenor, mit Begl. des Pianof. Leipzig, Rob. Forberg. 2 M.

Beide Zwiegesänge sind schön und dankbar.

16. Aus goldener Zeit. 7 Kinderlieder mit Begl. des Pianof., komp. von P. Claußnitzer. Op. 11. Leipzig, B. Senff. 1,50 M.

Auf diese gelungenen Sätze passen die Worte: „Schlicht und einfach, voll Gemüt — ist das beste Kinderlied.“

VI. Klavierspiel.

a) Schulen.

1. Theoretisch-praktische Klavierschule v. H. Bovet. Mit Vorworten v. S. de Lange, Mertke und Dr. Reitzel. Bd. 1—4 à 1 M., in 1 Bde. brosch. 3 M. Köln, P. J. Tonger.

Das in neuer verbesserter Auflage erschienene Werk ist aus langjähriger Praxis hervorgegangen und enthält alles dasjenige (Umriß der Musikgeschichte, das gebundene Spiel mit stillstehender Hand, weitere Griffe, Tonleiterspiel, Legato, Staccato-Portamentospiel, Erklärung der Dur- und Molltonarten, Akkordbildung, Taktarten, Vorhalte, Terzen- und Sextenskalen, Choralstil, Abkürzungen, Verzierungen, Akkorde, Arpeggien, Fingerhaltung, Phrasierung, weitere Akkordbildungen, Analysen klassischer Bildungen, wie Sonate, Fuge, alter Kirchenstil, Tempo und Vortragszeichen, Musikgattungen, das Wichtigste aus der Harmonielehre ꝛc.), was zur Erlangung einer soliden, geistig gebildeten Technik notwendig ist. Ferner erschien in gleichem Verlage — für etwaige Einschiebungen — (passend für jede andere Klavierschule) Beiheft I: Leichte Anregungen zu zwei und vier Händen, 1 Mk. Beiheft II: Proben aus den Werken älterer Meister in 26 Tonarten (zur Ergänzung des vierten Teiles) 1 Mk. Da namentlich für die Erlangung einer gesunden Technik gesorgt ist, so müssen wir das schön ausgestattete Werk als ein ganz vorzügliches erklären. Die Auswahl der einzelnen Klavierpiecen ist sehr allseitig gehalten.

2. Carl Kunze, Leitfaden für den ersten Unterricht im Klavierspiel, dargestellt in 20 Lehrstunden. Leipzig, C. F. Kahnt Nachf. 2 M.

Der Verfasser geht seinen eigenen, naturgemäßen Weg. Aber nur

mit begabten und fleißigen Eleven dürfte man das gestellte Pensum in so kurzer Zeit bewältigen können (in 10—20 Wochen?). Bei schwächeren und überbürdeten Schülern muß man froh sein, wenn man in einem Jahre so weit ist.

3. Klavierschule für Kinder v. H. Reiser, durchgesehen v. Dr. Grunsky. 53. Aufl. 1. Abt. Stuttgart, Deutsche Verlagsanst. 2,50 M.

Gehört zu den allerbesten derartigen Elementarwerken.

b) Studien.

1. L. **Birkedal-Barford**, Skalaübungen für das Pianof. Leipzig, W. Hansen. 1,25 M.

Da das Studium der Tonleitern zu der sichersten Grundlage des Klavierspiels gehört, so müssen diese vielseitigen Uebungen für den beregten Zweck wärmstens empfohlen werden. Sie sind allerdings nur in der C-Dur-Tonart notiert, aber strebsame Schüler sollen sie natürlich auch für andere Tonarten sich zurecht legen.

2. **Theodor Wiehmayer**, 5 Spezial-Etüden für Pianof. von Kalkbrenner, Cramer und Ries. Leipzig, J. Schuberth & Co. 1,50 M.

Der Verfasser hat die sehr nützlichen Studien der genannten Meister zur Unabhängigkeit der Finger, für Untersetzen des Daumens, zur Trillerübung, zur Beherrschung verschiedener Rhythmen noch weiter zu noch vielseitigerer Anwendung rühmlichst ausgebeutet, so daß dieser Beitrag zur Klaviertechnik sehr willkommen geheißen werden muß.

3. O. **Zehrfeld**, Die notwendigsten technischen Studien zusammengestellt. 2. Aufl. Löbau, J. G. Walde. 50 Pf.

Im kleinsten Raume sind hier die grundlegenden technischen Hilfsmittel für das Klavierspiel dargeboten.

4. L. **Birkedal-Barford**, Leichte Studien für die linke Hand, für das Pianof. Op. 15. Heft 1 u. 2 à 1,50 M. Leipzig, W. Hansen.

Diese 16 Uebungen sind nicht nur wegen ihres löblichen Zweckes zu empfehlen, sondern auch besonders deswegen, weil sie recht musikalisch und verschiedenartig in der Form sind. Es ist uns neuerdings in dieser Beziehung nichts Besseres vorgekommen.

5. **Theodor Wiehmayer**, Schule der Fingertechnik, nach neuen Prinzipien. 380 Uebungen zur Ausbildung eines gleichmäßigen Anschlags für alle Finger. Mit einem Anhange: Bearb. zweier Etüden v. M. Clementi. Leipzig, J. Schuberth & Co. 2 M.

Der Autor bemerkt im Vorwort zu seinen überaus nützlichen Studien, daß es bisher gänzlich übersehen worden ist, wie die mittleren Finger, bei doppelter Inanspruchnahme auch die doppelte Ausbildung gegenüber den beiden Endfingern erhalten, und daß die allen derartigen Figuren eigentümliche Symmetrie also nur dem Auge und Ohr, nicht aber den Fingern, für die sie doch geschrieben sind, zu gute kommt. Für den Daumen ist das Manco nicht so empfindlich, da er von Natur zu den stärkeren Fingern gehört und überhaupt in den Untersatzübungen, Tonleitern und Arpeggien ausreichende Gelegenheit hat, das Versäumte nachzuholen. Hier aber sind der vierte und besonders der fünfte Finger erst recht im Nachteile. Das gestörte Gleichgewicht wieder herzustellen, ist die Pflicht jedes ernstlich strebenden Klavierbeflissenen. Und das nicht allein, sondern um die von Natur schwächeren Finger den anderen an

Kraft und Unabhängigkeit gleich zu stellen, muß von Anfang an darauf gesehen werden, das Gleichmaß der Uebung aller Finger zu Gunsten der schwächeren, nach Bedarf mehr oder weniger, und so lange zu verschieben, bis das gewünschte Resultat: Vollständige Gleichmäßigkeit des Anschlags aller Finger sich eingestellt hat. Durch die Konstruktion einer Menge neuer Uebungen, sowie durch die Anordnung derselben (Klassifikation des vorhandenen Uebungsmaterials, unter Berücksichtigung aller wichtigen Kombinationen), den an das Studium der Finger gestellten Anforderungen entsprochen und dem Schüler den Weg gezeigt zu haben, alle erwähnten Mängel der Hand sicher und schnell zu beseitigen, ist ein wichtiger Schritt in unserer Branche vollzogen. Das ausschließliche Separatstudium jeder Hand erhöht die Wirksamkeit sämtlicher Uebungen bedeutend, und sei deswegen dem Schüler dringend empfohlen.

Die zweckmäßige Weitergestaltung der beiden ersten Uebungen nach Clementis berühmten **Gradus ad parnassum** (im Anhange) ist besonders anzuerkennen.

5a. **August Stradal**, Bravourstudie für das Pianof. zweihändig, nach einer Caprice v. N. Paganini bearb. Leipzig, J. Schuberth & Co. 1,50 M.

An Paganinis genialen Violinpiecen haben schon Liszt und Schumann ihre besten Kräfte eingesetzt, um diese interessanten Gebilde dem Klaviere zugänglich zu machen. Einer der besten Schüler des Meisters hat ein ähnliches Experiment versucht, und zwar ganz im Sinne des Lisztschen Klavierstils.

6. **Karl Mengewein**, Schule der Klaviertechnik. Heft 1—5 à 1,50 M. In einem Band geheftet 6 M. Berlin, Verl. der freien musikal. Vereinigung.

Hilfsmittel zur Erlangung solider Klaviertechnik giebt es bereits eine ganze Menge, aber nur wenige reichen bis zum Höhepunkte der neuesten, durch Dr. Franz Liszt errungenen Klaviertechnik. In dieser Beziehung ist nur zu nennen: Grundriß der Technik des Klavierspiels in drei Teilen von L. Ramann (Leipzig, Breitkopf & Härtel). Die anderen derartigen Handreichungen sind nur auf die Bewältigung der klassischen Klavierwerke berechnet.

Das vorliegende Werk ist die Frucht zwanzigjährigen Nachdenkens und vielseitigen Praktizierens. Es will dasselbe dem Schüler auf dem kürzesten Wege zu einer soliden, zuverlässigen Technik verhelfen, ihn zum Meister fördern und auf der Höhe der größten Spielfertigkeit erhalten. Zu diesem Zwecke ist ein streng logisch durchgeführtes System aufgebaut. Die übersichtliche Anordnung des Lehrstoffes nach Stufen und Graden ergab sich dabei von selbst.

Ist auch die Technik nur Mittel zum Zweck bezüglich des künstlerischen Spiels, so ist sie doch unentbehrlich und muß gründlich erlernt werden. Es ist daher Aufgabe der Klavierpädagogik, die Kunst der Finger, der Hand- und Armgelenkbewegungen zu praktischen Zwecken in systematischer Weise sorgsam zu pflegen, so daß eine Menge inhaltsloser Etüden in Wegfall kommen können. Nur die musikalisch wichtigsten derselben, z. B. eines Chopin, Liszt, Henselt, Moscheles, Clementi, Cramer &c. dürften zu berücksichtigen sein.

Das erste Heft bringt in zehn Graden alles dasjenige, was die Grundlage aller Technik bildet. Das zweite Heft führt, ebenfalls in zehn Graden, diese Studien sachgemäß weiter. Nach sorglicher Absol-

vierung derselben steht den Eleven die klassische und Salonlitteratur der **Mittelstufe** offen.

In dem dritten Heft geht es sachgemäß mit dem zusammengesetzten Skalenspiel, Septimenakkorden, Spannübungen ꝛc. weiter, ebenfalls in zehn Graden.

Die Uebungen des vierten Heftes bringen die Schüler auf den eigentlichen Boden der Virtuosität. Freilich wird hier eine zähe Ausdauer vorausgesetzt.

Die Studien des fünften Heftes, ebenfalls in zehn Graden, bezwecken die Erlangung und Erhaltung der **höchsten Spielfertigkeit**. Das hochinteressante Werk verdient allseitige Beachtung.

7. **Richard Kügele**, Elementar-Klavierschule. 1. Teil: Unterstufe. 2. Teil: Oberstufe. à 2,25 M. Breslau, Franz Goerlichs Verl.

Von dem pädagogisch und musikalisch wohlgebildeten Königl. preußischen Seminarlehrer Kügele in Liebenthal (Schlesien), der auch als fruchtbarer Komponist einen bekannten Namen hat, ließ sich wohl erwarten, daß er etwas Wohlgelungenes darbieten würde. Bei näherer Begutachtung des reichen Inhalts: I. Abteilung: 1. Methodische Erläuterungen (Anschlag, Hand-, Finger- und Körperhaltung, Tasten- und Notenkenntnis, Verbindung von 2—4 Fingern, Stützfinger- und Legatoübungen, letztere auch ohne Stützung, Uebungen im Umfange von fünf Tönen, Vierhändiges, Versetzungszeichen, Staccato, Doppelgriffe, leichtere Tonarten ꝛc.) II. Akkordübungen, zweite Gruppe der diatonischen Tonleiter, weitere Handgelenkübungen, Vortragsmanieren, melismatische Figuren, dritte Gruppe der diatonischen Tonleiter, Tonleitern in Terzen, Sexten und Dezimen, weitere Akkordübungen, Gebrauch des Pedals, Ueberschlagen der Hände, Terzen-, Quarten- und Sextenläufe ꝛc. muß man die vorliegende Schule als ein ganz brauchbares Lehrmittel, namentlich für höher Strebende, wozu wir namentlich werdende Lehrer, Cantoren, Organisten ꝛc. rechnen, mit gutem Gewissen bezeichnen, umso mehr, als auch die Uebungsstücke gut gewählt (ältere und neuere) sind.

8. **A. Eccarius-Sieber**, Meisterschafts-System zur Aneignung solider Klaviertechnik. Die Schulung der Hand, die Ausbildung des Taktgefühls für künstlerische Ausübung des Klavierspiels durch schnellfördernde, rhythmische, den Forderungen der modernen Technik angepaßte Uebungen in allen Tonarten. Braunschweig, Henry Litolffs Verl. 2 M.

Vorliegende technische Studien, welche die Schulung der Hand, die Ausbildung des rhythmischen Gefühls, die Anbahnung einer bedeutenden Lesefertigkeit, die Aneignung eines geschmackvollen, ästhetisch richtigen Vortrags bezwecken, sollen nach Absolvierung einer guten Elementarschule beginnen. Der erste Kursus berührt alle solche Uebungen (56), welche eine ruhige Hand bezwecken mit sehr praktischen und allseitigen Uebungen. Der zweite Kursus enthält Studien zur Förderung der Unabhängigkeit der Hände voneinander, rhythmische Studien in allen Tonarten, Doppelgriffe, Verbindung des Legato mit leichtem Abheben, Bewegung und Anschlag durch das Fingerwurzelgelenk, stummer Fingerwechsel, Spreizübungen, Unter- und Uebersetzen. **Dritter Kursus**: Tonleitern in den verschiedensten Formen, Dreiklangsstudien, in den Umkehrungen, Septimenakkorde in verschiedenen Formen.

Kurzum: Wer diese Exercitien gründlich studiert hat, der ist wohlgeborgen. Eine geeignete Fortsetzung ist in Aussicht gestellt.

9. **C. H. Döring**, Op. 209: 6 kleine charakteristische Studien für den Klavierunterr. zur Belebung des Sinnes für Rhythmus u. Vortrag. 6 Hefte à 60—100 Pf. Leipzig, Otto Junne.

Wenn auch das Technische bei diesen Uebungen in erster Linie steht, so weiß doch der Autor seinen Zweck in solcher Art aufs angenehmste musikalisch auszuschmücken, daß es eine Lust ist.

10. **C. H. Döring**, Op. 211: Melodische Klavier-Etüden in stufenweiser Folge für den Gebrauch beim Unterr. Heft 1 u. 2 à 2 M. Leipzig, Otto Forberg.

Während das vorhergehende Werkchen für weniger Vorgeschrittene bestimmt ist, sind die beiden vorliegenden Hefte mehr für weiter Geförderte wohl geeignet, wegen ihres musikalischen Wertes und der technischen Bildung beider Hände.

11. **C. H. Döring**, Op. 166: 24 Klavier-Etüden in stufenweiser Folge, zugleich „Vorstudien für C. Czernys Schule der Geläufigkeit v. C. H. Döring“, 3 Hefte. 75 Pf., 1,50 M., 1,50 M. Leipzig, J. Schuberth & Co.

Mit sehr richtigem pädagogischen Takte begabt, hat der auf dem Gebiete unseres Faches als erste Autorität geltende Meister eingesehen, zu den allbekannten Czernyschen Uebungen, die leider oft zu früh angewendet werden, entsprechende „Vorspielungen“ (man entschuldige das neugebildete Wort) notwendig sind. Diesem Mangel abzuhelfen, ist dem Verfasser in hohem Grade gelungen. Wir sind der Meinung, daß der selige, viel schreibende Wiener Meister (gegen 1000 Werke!) einen ähnlichen Zweck kaum besser erreicht hätte.

12. **Franz Kullak**, Op. 14: Die höhere Klaviertechnik. Deutscher u. engl. Text. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 5 M.

Es ist bekannt, daß die höhere derartige Fertigkeit in erster Linie auf dem sorgfältigen Studium der Doppelgriffe in Terzen-, Sexten- und Oktavenformen beruht, sowohl für die diatonische, als auch chromatische Tonleiter. Außer dem bekannten Material ist auch mancherlei Neues und Gutes berührt. Wir machen auf diese vortrefflichen Finger- und Anschlagsstudien besonders aufmerksam.

13. **Aug. Stradal**, Im Sturm (La Tempète). Etüde nach Karl Stielers gleichnamigem Gedicht. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Ein mächtiges Klavierstück, welches an Lißts ähnliche gewaltige Tonschilderung heranreicht.

c) Leichte Klavierstücke.

1. **C. H. Döring**, Op. 132: Zum Vorspielen. 6 melodische u. charakteristische Klavierstücke für den Gebrauch beim Unterr. auf der Mittelst. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 6 M.
2. **C. H. Döring**, Op. 201: Blumenbilder. 5 melodiöse Klavierst. zum Vorspielen. Ebendas. 5 M.

Alles, was von dem Dresdener Meister kommt, ist musikalisch wertvoll und unterrichtlich wohl erwogen.

3. **Witting**, Album von 24 Vortragsstücken in allen Dur- und Moll-Tonarten. 2 Bde. à 1,50 M. Ebendas.

Gehaltvoll und besonders instruktiv.

4. **M. E. Bossi**, Op. 102: Jugend-Album. 6 Stücke für Pianof. 6 Hefte à 1—1,20 M. Ebendas.

5. **M. E. Bossi**, Kinder-Album. 6 Klavierstücke. 6 Hefte à 1 M. Ebendas.

Diese italienischen instruktiven Sächelchen eignen sich für die Unter- und Mittelstufe. Leichte und reizende Stücklein italienischer Autoren, aber nicht von flachem Charakter.

6. **Heinr. Germer**, Op. 42: 25 lyrische Tonpoesien nach Liederkompositionen Halfdan Kjerulfs für Pianof. frei übertragen. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 2 M.

7. **Heinr. Germer**, Op. 43: 25 lyrische Tonpoesien. Nach Liederkompositionen Rob. Schumanns für das Pianof. frei übertr. Ebendas. 2 M.

Der Dresdener Meister hat abermals einen glücklichen Griff gethan, indem er die edlen Liedergaben des nordischen Meisters dem Klavier einverleibte, und meisterhaft hat er diese eigenartigen, tiefgründigen Perlen gefaßt, und zwar immer in Rücksicht auf unterrichtliche Verwertung, in welcher Hinsicht ja H. Germer einen der ersten Plätze einnimmt.

Nicht minder, ja vielleicht noch mehr wertvoll sind die herrlichen, echt deutschen Liederblüten unseres großen „Robert". Alles, was dieser tiefsinnige und tiefinnige Genius in dieser Hinsicht geschaffen hat, findet in diesem hochwertigen Album — unterrichtlich meisterhaft behandelt — einen wohlverdienten Platz.

8. Kinderleichtes Album. Berlin, Schlesinger. 1 M.

Dieses Werkchen bietet 28 ganz leichte Stücke, nämlich hübsche Volkslieder, deutsche und auswärtige klassische Stücklein von Diabelli, Beethoven, Mendelssohn, Weber, Mozart 2c.

9. Leichte Salon-Albums. 2 Bände. Ebendas. à 1,50 M.

„Wer Vieles bringt, wird manchem etwas bringen", so kann man hier bemerken. Zur Erholung nach anstrengenden Studien wohl geeignet.

10. Lyrisches Album. Ebendas. 2 M.

Diese Serie, Piecen von Liszt, Tschaikowsky, Henselt, Kullak 2c. enthaltend, macht etwas höhere Ansprüche als die vorgenannte Sammlung.

11. **Karl Gänschals**, Op. 316: Der Musikfreund. Kleine Phantasien über beliebte Lieder, Arien 2c. für Pianof., ohne Oktavenspannung u. mit genauem Fingersatz. 8 Hefte à 1 M. Leipzig, Otto Forberg.

Leichte, melodische Sächelchen zur Gemütsergötzung.

12. **Alb. Biehl**, Op. 189: Poetische Studien für Pianof. 1. u. 2. Heft à 2,50 M. Ebendas.

Anmutige Originalstücke (11 Nummern), welche etwas höhere Ansprüche machen, als die vorhergenannten.

13. **Nicolai v. Wilm**, Op. 179: Dorf- und Waldidyllen. 6 Hefte: In der Dorfmühle, Burgruine, Waldweben, Waldvögelein, spielende Kinder, Höhenwanderung. à 1,25 M. Ebendas.

Nicht nur zur angenehmen Unterhaltung in poetischer Form, sondern auch zu technischem Nutzen geschrieben. Gleich Nr. 1 ist ein reizendes Stück zum Studium des Staccato für die linke Hand.

14. Becher-Albums für die Jugend, 64 Originalkompositionen. 2 Teile à 1,50 M. Breslau, C. Becher.

Der vorliegende erste Teil bietet 38 Nummern von S. Bach, Händel,

Haydn, Czerny, Mendelssohn, Schumann, Charles Mayer, Tschaikowsky ꝛc. Herr Ottensen hat alle nötigen unterrichtlichen Zugaben, wie Finger- und Pedalsatz, Phrasierung und dergleichen, beigefügt, nebst kurzen, biographischen Thatsachen.

15. **Carl Heinrich Döring**, Op. 194: 5 Vortragsstücke für den Klavierunterricht: Knecht Ruprecht, im Buchenhain, Nesthäkchens Geburtstag, sel. Traum, Vöglein im Waldesgrün. à Heft 80—100 Pf. Bremen, Schweers & Haake.

Wer das Gediegene, Anmutige und Instruktive so glücklich vereinigt, wie der berühmte Dresdener Meister, der verdient ohne Frage eine der ersten Stellen in der Klavierlitteratur.

16. **Carl Heinrich Döring**, Op. 206: Karnevalbilder. Fünf leichte und melodische Tonbilder in Tanzform. 5 Hefte à 80 Pf. Dresden, L. Hoffarth.

Auch wenn Hofrat Döring der leicht geschürzten Muse huldigt, weiß er immer das Angenehme mit dem Nützlichen bestens zu vereinigen.

17. **Carl Heinrich Döring**, Op. 208: Frische Blätter. 6 charakteristische und melodische Tonbilder: Fröhliches Wandern am Wasserfall, Hänschen und Gretchen, in einsamer Stunde, Ballspiel, Abend am Meere. 6 Hefte à 1 M. Leipzig, C. Rühle.

Immer neu, originell und technisch fördernd beherrscht der berühmte Tonsetzer, auch wenn er sich in Genresachen ergeht, das von ihm schon lange mit größtem Erfolge angebaute Gebiet.

18. **Carl Heinrich Döring**, Op. 214: Albumblätter. 5 Vorspielstücke für den Klavierunterricht: Freudvoll und leidvoll, im Ballsaale, Festlichkeit, Blätterrauschen, Frühlingsblumen. à Nr. 80 Pf. Alle 5 Nr. in 1 Bande 1,50 M. Leipzig, C. Rühle.

Man ist in ziemlicher Verlegenheit, wenn man einer von diesen duftigen Tonblüten den Vorzug geben soll, denn jede ist charakteristisch, poetisch und technisch fördernd.

d) Schwerere Klavierstücke.

1. Liszt-Album. Berlin, Schlesinger. 3 M.

Mit einem wohlgelungenen Bildnis des unerreichten Klavierheros geschmückt, bietet diese ansehnliche Sammlung die beliebtesten ungarischen Rhapsodien des Meisters, dessen melancholischen Walzer und eine Klavierbearbeitung von dessen Loreley, Arrangements von Werken Schuberts, Chopins ꝛc. in vollendetem Klaviersatz.

2. **Nicolai v. Wilm**, Op. 142: 12 melodische Klavierstücke: Bluette, Souvenir, Intermezzo, Impromtu, Humoreske, Melodie, Moment musical, Albumblatt, Etüde, Canzonette, Sylphide, Epitaph. 12 Hefte à 1 M. Leipzig, Otto Forberg.
3. **Nicolai v. Wilm**, Op. 154: Humoresken. 3 Klavierstücke. Ebendas. 4,50 M.
4. **Nicolai v. Wilm**, Op. 179: Dorf- und Wald-Idyllen. 6 Klavierstücke. 6 Hefte à 1,25 M. Ebendas.

Unter den gegenwärtigen Klavierkomponisten werden wenige sein, die dem berühmten Wiesbadener Meister auf diesem Gebiete gleichkommen. Musikalischer, reicher Inhalt, in zeitgemäßer klassischer Form sind Zierden, die ihn zu den vornehmsten seines Faches stempeln.

5. **Aug. Stradal**, Seb. Bach, 2. Konzert (nach Vivaldis Violinkonzert) für die Orgel arr., für das Pianof. zu 2 Händen eingerichtet. Leipzig, J. Schuberth & Co. 3 M.
6. **Seb. Bachs** Präludium und Fuge in F-moll, für die Orgel, zu 2 Händen für das Klavier bearb. von A. Stradal. Ebendas. 2 M.
7. **Seb. Bachs** D-moll-Toccate und Fuge, für das Klavier zu 2 Händen bearbeitet v. dems. Ebendas. 2 M.
8. **G. Freskobaldi**, Passacaglia für die Orgel. Für das Klavier zu 2 Händen bearb. von dems. Ebendas. 2 M.

Sämtliche Arrangements sind in Liszts Geiste entworfen und stehen vollständig auf der gegenwartlichen Höhe.

9. **Franz Liszt**, Eine Faust-Symphonie für großes Orchester. Für 2 Hände bearb. von Aug. Stradal. Ebendas. 12 M.

Unter den wenigen Lisztschülern, die ihres Meisters Klavierstil sich vollständig zu eigen gemacht haben, ist der genannte Wiener Virtuos, der die dessfallsige schwierige Aufgabe, eines der genialsten Nach-Beethovenschen symphonischen Gebilde dem Klavier zu zwei Händen zugänglich zu machen, im Sinne und Geiste des Autors mit Erfolg gelöst hat. Freilich muß der Spieler vollständig der neueren Technik gewachsen sein und tiefes Empfinden, mit großer Intelligenz gepaart, glücklich vereinigen, wenn diese Bearbeitung Erfolg haben soll.

10. **Max Reger**, Ausgewählte Choralvorspiele v. Seb. Bach für das Klavier bearb. München, Jos. Aibl. 5 M.

Der junge, hochbegabte Meister hat nicht nur 13 der herrlichsten Präludien, z. B. das wundervolle zu dem Chorale: „Schmücke Dich, o liebe Seele", „O, Mensch, bewein' dein' Sünde groß!" „Christ lag in Todesbanden", „Komm, heiliger Geist" ꝛc. ausgewählt, sondern dieselben auch in musterhafter Weise für das Klavier übersetzt. Für den Unterricht im populären Stil sind diese Uebertragungen von entschiedenem Werte.

Sehr richtig bemerkt der Verfasser im Vorwort: „Es ist eine nicht tief genug zu beklagende Thatsache, daß man im großen Publikum von der bloßen Existenz dieser symphonischen Dichtungen en miniature herzlich wenig weiß. Der Klavierunterricht bewegt sich gewöhnlich in solch engen, hergebrachten Grenzen, daß Klavierspieler, die nicht zugleich Orgel spielen, in den wenigsten Fällen dazu kommen werden, auch diese Seite der unerschöpflichen Kunst eines S. Bach kennen und bewundern zu lernen. Und gerade das Studium dieser Choralvorspiele, die man als „Extrakt" Bachscher Kunst bezeichnen könnte, kann für Lehrer und Schüler nur von größtem Nutzen sein. Bach zeigt sich hier von einer Tiefe und Genialität der Textauffassung, die geradezu an R. Wagners grandiosen Stil erinnert — und dürfte daher schon aus Gründen der „Geschmacksbildung" das genaueste Vertrautsein mit dem Bachschen Genius, besonders den tief durchdachten Choralvorspielen, unentbehrlich sein."

11. **Max Reger**. Op. 45 a u. b: 6 Intermezzi für das Klavier zu 2 Händen. In 2 Heften à 2,50 M. Ebendas.

Geist- und lebensvolle Pianoforte-Phantasien, die aber einen tüchtigen Spieler verlangen, der nicht an modischen Nippes Geschmack findet.

12. Album mäßig schwieriger, aber zündender Vortragsstücke neuerer Meister. Für Pianof. zu 2 Händen. 5 Bände à 1 M. Leipzig, C. Rühle.

Diese anziehende Sammlung ansprechender Klavierstücke von mittlerer Schwierigkeit enthält keine sogenannte rasseldürre Kapellmeister-

Musik, oder fade Tingeltangelideen, sondern erprobte Sätze von fast allen neueren Komponisten, mit Ausnahme von Dr. Franz Liszt.

13. **Max Reger**, Op. 36: Bunte Blätter. 9 kleine Stücke für Klavier zu 2 Händen. 9 Hefte à 2 M. München, Jos. Aibl.

Diese Charakterstücke: Humoreske, Albumblatt, Capriccietto, Reigen, Gigue, Elegie, Valse-Impromptu, Studie, Reverie, sind zwar dem Umfange nach klein, aber dem Gehalte nach größer, als man vermuten dürfte, da der Autor zu den mächtig aufstrebendsten Originaltalenten gehört.

14. **Alex. v. Fielitz**, Op. 75: Ballade für Klavier. Magdeburg, Heinrichshofens Verl. 2 M.

Eins der schönsten neueren Stücke dieses Genres, eigenartig, poetisch und wirksam.

15. **Franz Liszt**, Heldenklage (Héroide funèbre), symph. Dichtung für großes Orchester. Für Klavier zu 2 Händen einger. v. Aug. Stradal. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Dieses großartige „Trauerpoem" ist ganz im Sinne des Komponisten dem Pianoforte einverleibt worden.

16. **S. Bach**: a) Präludium und Fuge in G-moll. Für das Pianoforte gesetzt von A. Stradal. Leipzig, J. Schuberth & Co. 2 M.
b) — in Es-dur. Ebendas. 3 M.
c) — Toccate und Fuge in F-dur. Von dems. Ebendas. 3 M.

Diese Uebertragungen sind ebenfalls meisterhaft. Durch die zuletzt genannten Bearbeitungen sind zwei der gewaltigsten Klavierstücke gewonnen worden.

17. **Liszts** Graner Festmesse (für Solo, Chor und Orchester) für das Pianof. zu 2 Händen bearb. v. Aug. Stradal. Ebendas. 8 M.

Diese Messe ist jedenfalls eine der großartigsten Schöpfungen ihrer Art. Wer dieses neuere Dokument katholisch-moderner Kirchenmusik kennen lernen will, der findet in dieser, dem modernen Klavierstile angepaßten Uebertragung einen willkommenen Leitfaden.

e) Vierhändiges Klavierspiel.

1. **G. Fr. Händel**, Concerto grosso, Nr. 1 in B-dur, bearb. von Dr. E. Naumann. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 2 M.

Voller Kraft und Saft, Bearbeitung musterhaft.

2. **C. Machts**, Blumen am Wege. 10 leichtere Klavierstücke zu 4 Händen. 10 Hefte à 60—100 Pf. Leipzig, Gebr. Hug & Co.

Anmutig und poetisch, ohne Lappalien.

3. **Gust. Tyson-Wolff**, Op. 40: Leichte Stückchen im Umfang von 5 Tönen. 2 Hefte à 1,50 M. Ebendas.
4. **Gust. Tyson-Wolff**, Op. 41: 6 leichte und instruktive Stücke im Umfang von 5 Tönen, bei stillstehender Hand. 2 Hefte à 2 M. Ebendas.

Als recht brauchbar zu empfehlen.

5. **Sartorio**, Op. 354: 10 Volkslieder-Fantasien für Pianof. zu 4 Händen. Köln, H. v. Endes Verl. 2 M.

Für den ersten Unterricht wertvoll. Die Primopartie übersteigt nicht den Umfang von fünf Tönen. Das Material ist ebenso anmutig, als brauchbar, wie Diabellis 28 melodische Uebungen.

6. Schatzkästlein v. H. v. Ende. Ebendas. 4,50 M.

Hier wird eine praktische Formenlehre von besonderem Werte geboten. An 120 Beispielen der berühmtesten Meister weist der rührige Autor das Entstehen und die Formbildung der Liedformen in treffender Weise nach. Die Beispiele sind passend gewählt, ihre Zergliederung zeugt von großer Einsicht, und die unterrichtliche Ausstattung läßt nichts zu wünschen übrig.

7. **Camillo Schuster**, Hänsel und Liesel. 6 leichte vierhändige Klavierstücke. Wien, Franz Matzner. 1 M.

Diese allerliebsten Stücklein sind allen lieben und braven Kindern gewidmet. Auch sind sie mit netten Verslein geziert und von dem Wiener Meister Hans Schmitt bestens empfohlen.

8. **M. J. Beer**, Abendmusik. Part. u. vierh. Arrangement. Mainz, B. Schotts Söhne.

Die in fließendem, pikantem Stile geschriebene Serenade gliedert sich in fünf Sätze, die viel Anmutiges bieten. Die einzelnen Teile heißen: Marsch, Largo, Intermezzo, Andante, Finale.

9. **Philipp Scharwenka**, Op. 109: 5 Phantasiestücke in polnischer Art für Klavier zu 4 Händen. à 2 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Feine, rhythmisch lebhafte Stücke, voll Anmut und Temperament, mit kleinen Ueberraschungen gewürzt. Nicht schwere Musik zum Vorspielen.

10. Klassisch-romantisches Album für Klavier zu 4 Händen. Eine Sammlung von 56 der beliebtesten klassischen und romantischen Stücke nach der Schwierigkeit geordnet mit Fingersatz und Vortragsbezeichnungen versehen. 1. Bd. (leicht), 2. Bd. (leicht u. mittelschwer), 3. Bd. (mittelschwer), 4. Bd. (schwer). à 1 M., zus. in 1 Bd. 3 M. Köln, P. J. Tonger.

Für den Unterricht und zur Aufmunterung sehr zu empfehlen.

11. **Phil. Scharwenka**, Op. 59: Herbstbilder. 2 Hefte à 3 M. Op. 103: Tanznovelle. 3 Hefte à 3 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Beide Werkchen des berühmten Berliner Meisters bieten viel Reizendes in geschmackvollem Gewande. Der vorzügliche Klaviersatz bietet keine besonderen Schwierigkeiten, so daß beide Piecen für die Uebung im Primavistaspielen dienen und zugleich erzieherischen Wert haben.

12. **Hugo Reinhold**, Op. 55: Traunseebilder. Leipzig, Fr. Kistner. 3 M.

Feine, gut ausgearbeitete, wohlklingende und recht spielbare Stücke, zur guten Salonlitteratur gehörig.

13. **Conrad Kühner**, Schule des vierhändigen Klavierspiels. Originalkompositionen klassischen und modernen Stils von der unteren Elementarstufe an nach steigenden Schwierigkeitsgraden geordnet und mit ergänzender Bezeichnung des Vortrags versehen. Heft 1—12 à 3 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Uns ist kein anderes Werk bekannt, welches sich an Bedeutung mit dieser Sammlung messen könnte.

14. **Nicolai v. Wilm**, Op. 180: Suite Nr. 7 in E-moll für Pianof. zu 4 Händen. 1. Allegretto agitato. 2 M. 2. Andante. 1,50 M. 3. Intermezzo scherzando. 2 M. 4. Cavatine. 1,50 M. 5. Finale (Tarantella). 2 M. Leipzig, Rob. Forberg.

Das ist kräftige und gesunde, nicht zu schwer verdauliche Haus-

mannskost, auf klassischem Grunde erwachsen und lebensvoll inmitten der Gegenwart stehend.

15. Quatuor für 2 Violinen, Viola u. Cello komp. v. P. Tschaikowsky, Op. 11. Für das Piano zu 4 Händen arr. v. O. Singer. Leipzig, Rob. Forberg. 6 M.

Wer sich einigermaßen mit den musikalischen Gestaltungen des berühmtesten russischen Meisters bekannt machen will, der greife nach diesem trefflichen Arrangement. Man wird in den vier Sätzen: Moderato, Andante cantabile, Scherzo und Finale manches Anziehende und Eigenartige finden.

16. **Hektor Berlioz'** Werke für 2 Pianof. zu 4 Händen übertr. v. Otto Singer: Ouv. zu der Oper: „Benvenuto Cellini". 6 M. „Der Carneval von Rom". 5 M. Aus der dramatischen Symphonie „Romeo und Julia", hieraus: 1. Großes Fest bei Capulet. 7,50 M. 2. Liebesscene. 4,50 M. 3. Scherzo der Fee Mab. 7,50 M. Leipzig, F. E. C. Leuckart.

Zum ersten Male werden hier die genialen Orchesterwerke des größten französischen Instrumentalkomponisten dem Klaviere — abgesehen von einigen kongenialen Bearbeitungen Dr. Franz Liszts zu zwei Händen — zugänglich gemacht und zwar in ausgezeichneter Weise, trotz der vielen Schwierigkeiten, die gerade bei diesen Werken dem Bearbeiter entgegen traten. Dem Charakter nach sind die vorliegenden Piecen verschieden, so daß sie einen Einblick in das eigentümliche Wesen des französischen Tondichters gewähren, wenn sie auch keinen vollkommenen Einblick in die instrumentale Farbenpracht der Originale darbieten.

f) Für Pianoforte und andere Instrumente.

1. **Jul. Klengel**, Op. 35: Kinder-Trios für Pianof., Violine u. Cello. Nr. 1 in C-dur. Pianof.-Stimme 1,50 M., Stimmh. à 30 Pf. — Nr. 2 in G-dur. Pianof.-Stimme 1,50 M., Stimmh. à 30 Pf. Leipzig, Breitkopf & Härtel.
2. **Ph. Scharwenka**, Op. 110: Sonate in H-moll für Viol. u. Pianof. Ebendas. 5,90 M.

„Ein Lied im höheren Chor." Inhaltlich und technisch für Gereiftere.

3. **Max Bruch** 3 leichte Stücke. 3 Hefte à 1 M. Ebendas.

Des berühmten Meisters würdige Bagatellen.

4. **Hanisch**, Op. 109: Tanz-Album für kleine Leute. 14 leichte Tänze. Ebendas. 2,50 M.

Zur Erheiterung und Ergötzung wohl geeignet.

5. **Heins**, Op. 124: Kinderball. 12 leichte Tänze. Ebendas. 2,50 M.

Gehört in dieselbe Kategorie, wie die vorigen Gaben.

6. **Wahls**, Op. 20: Geburtstags-Album. 5 leicht ausführbare Vortragsstücke für Violine (1. Lage) und Pianof. Ebendas. 2,50 M.
7. Weihnachtsklänge. 5 leicht ausführbare Vortragsstücke über beliebte Weihnachtslieder für Violine (1. Lage) u. Pianof.

Beide Sammlungen sind empfehlenswert.

8. **Eugen d'Albert**, Op. 20: Konzert für Violoncello und Klavier. Leipzig, Rob. Forberg. 6 M.

Dieses Werk des berühmten Pianisten und Komponisten fängt zwar nichts Bedeutendes versprechend, in C-Dur an, aber gar bald entfaltet der Genius seine himmelan tragenden Schwingen immer kühner, so daß die

einzelnen Sätze, wie das Piu moderato auf Seite 7 (As-Dur), Animato (S. 8), Allegro (S. 9), Piu tranquillo ꝛc. bis zum glänzenden Finale (in A-Dur), immer größeres Interesse beanspruchen, und das Ganze als ein bedeutendes Werk, das beste Solostück der Jüngstzeit, dokumentieren.

9. **Felix Dräseke**, Op. 69: Scene für Solo-Violine mit Pianof.-Begl. Leipzig, Rob. Forberg. 3 M.

Der Dresdener Meister hat von jeher nicht nach Alltagspopularität gestrebt, sondern er hat immer in allen seinen tonlichen Kundgebungen nach den höchsten Zielen redlich gerungen. Auch in dem vorliegenden feurigen und leidenschaftlichen Satze hat er eine vorzügliche Piece geschaffen, die des besten Preises wert ist. Freilich müssen die Ausführenden dem idealen Fluge des Autors technisch und seelisch gewachsen sein.

10. Sitt-Album. 8 ausgewählte Stücke für Violine (in den ersten Lagen spielbar) mit Begl. des Pianof. Leipzig, Ernst Eulenburg. 1,50 M.

Die vorgeführten gediegenen und reizvollen Stücke als: Canzona, Elegie, Tanzstück, Humoreske, Romanze, Bolero, Barcarole und Mazurka sind aus früheren Sachen des vorteilhaft bekannten Leipziger Meisters ausgewählt und trefflich bearbeitet.

11. **Emil Sauret**, Op. 60: Deux Morceaux pour Violon mit Orch.- oder Pianof.-Begl. Nr. 1. Romanze. 3 M. Nr. 2. Spanisches Capriccio. 4 M. Leipzig, Rob. Forberg.

Beide Erzeugnisse eines der berühmtesten Virtuosen sind nicht nur dankbar, sondern auch musikalisch wertvoll.

12. **Rich. Franke**, Op. 58: Romanze für Klavier u. Violine. Magdeburg, Heinrichshofens Verl. 1,80 M.

Feines Stück für Fortgeschrittene. Das singt und klingt!

VII. Für Violine.

1. **Reinh. Jockisch**. Op. 10: Neue praktisch-theoretische Methode zur gründlichen Erlernung des Violinspiels. I. Teil (1. Lage). Begleit. Violinst. 1,50 M., Begleit. Pianof.-St. 3 M. Leipzig, Ernst Eulenburg.

Nach der durch eine vieljährige pädagogische Thätigkeit gewonnenen und durch reiche Erfahrung bestätigten Ansicht des Verfassers muß eine Elementar-Violinschule die erste Lage so erschöpfend behandeln, daß der Schüler durch das Studium derselben nicht nur in rein technischer, sondern auch in allgemein musikalischer Hinsicht für das alsdann in Angriff zu nehmende Studium der höheren Lagen weit und gründlich genug vorgebildet werden kann. Um die Einheitlichkeit der Methode zu wahren, muß der Lehrstoff gerade in einem Elementarwerke so reichlich vorhanden sein, daß er vollkommen ausreicht, auch den Minderbefähigten ohne Herbeiziehung anderer Lehrmittel zum Ziele zu führen. Andererseits wieder darf diese Einheitlichkeit nicht in starre Monotonie ausarten, vielmehr soll bei aller Gründlichkeit eine anregende und erfrischende Natürlichkeit gewahrt werden.

Nach diesen richtigen Grundsätzen ist die vorliegende Schule systematisch und pädagogisch richtig aufgebaut. Wer dieses Werk gründlich durchgearbeitet hat, der hat einen sicheren Grund für weitere Studien

gelegt. Der Verfasser hat nicht nur Eigenes, sondern auch geeignetes Fremdes glücklich verwertet.

2. Melodien-Album des jungen Violinisten. 100 der beliebtesten Lieder, Choräle, Operngesänge, Tänze, Märsche ꝛc. für Violine allein in der ersten Lage ausführbar, bearb., streng progressiv geordnet und mit genauer Bezeichnung des Fingersatzes und der Stricharten versehen v. Heinr. Wahls. Leipzig, Ernst Eulenburg. 1,50 M.

„Einen wahren Melodienregen — den Lernenden zum Segen — ernster und heiterer Natur, von Pedanterie keinerlei Spur", so könnte man diese „Aehrenlese" nennen, instruktiv bearbeitet. Trotz der ersten Lage wird schon hier auch von Doppelgriffen vorsichtig Gebrauch gemacht.

3. Schüler-Duette. 40 melodische Stücke für 2 Violinen zur Aufmunterung und zur Uebung im Zusammenspiel für Musikschulen, Präparandenanst., Seminare ꝛc., sowie zur Unterhaltung, v. R. Hofmann, Op. 109. 4 Hefte à 2 M. Leipzig, Jul. Heinr. Zimmermann.

Diese Sammlung ist musikalisch wertvoll und unterrichtlich wohl ausgestattet.

4. **R. Jockisch**, Op. 5: 24 Vortragsstücke für Violine mit Pianof. 3 Hefte à 2 M. Leipzig, C. F. W. Siegel.

Besonders anziehend sind die Nummern: 4, 5, 9, 11, 15, 18, 19, 22. Nr. 24: „Vogel-Menuett" will uns weniger behagen. In derselben lassen sich Kuckuck, Wachtel, Waldvögelein, Haushahn, Henne und Nachtigall nacheinander hören, leider nicht in so netter Weise, wie in Haydns Kinder-Symphonie. Hahn und Henne zum Beispiel lassen sich ziemlich trübselig hören, als ahnten sie das — Geschlachtetwerden. Der Kuckuck scheint ein — Großpapa zu sein; nur die Nachtigall verfügt über angenehmere Töne.

5. **Max Reger**, Op. 41: 3. Sonate (A-dur) für Violine und Pianof. München, Jos. Aibl. 6 M.

Das ist wohl das genialste Stück, was uns auf diesem Gebiete in diesem Jahre vorgekommen ist. Namentlich der erste Satz dieses eigenartigen Werkes ist wohl der Höhepunkt dieser lebenskräftigen Erscheinung. Auch die anderen Teile: Intermezzo, Adagio und Finale heben sich von anderen Produkten ganz erheblich ab. Freilich müssen beiderlei Ausführende absonderliche Intelligenz und Technik besitzen, wenn das Werk hinreichend zur Geltung kommen soll.

6. **B. Campagnoli**, Op. 22: 41 Capricen für die Altgeige (Viola) mit Pianofortebegl. v. A. Tottmann. Braunschweig, Henry Litolffs Verl. 2 M.

Die vorliegenden Studien sind bekanntlich für dies Instrument berühmt. Die Klavierbegleitung des Leipziger Meisters ist, ebenso wie bei den Fiorillo-Etüden, eine musterhafte Leistung.

7. **Albert Tottmann**, Führer durch den Violinunterricht. 2. Bd. Ein kritisches, progressiv geordnetes Verzeichnis von instruktiven, sowie von Solo- und Ensemblewerken für die Violine, welche vom Jahre 1885 bis zum Jahre 1900 erschienen sind. Nebst einem kurzgefaßten Repertorium der gleichzeitig erschienenen Bratschen-Litteratur und einem bibliographischen Anhange. 3. Aufl. Leipzig, J. Schuberth & Co. Geb. 4 M.

Der Verfasser ist sowohl als Theoretiker, als auch als Praktiker eine Autorität in seinem Fache, und so darf es nicht wunder nehmen, daß seine Schrift in neuer Auflage erschienen ist. Nichts Wesentliches

ist dem Verfasser entgangen, so daß sein Handbuch auch den strengsten Forderungen entsprechen dürfte.

VIII. Orgelspiel.

a) Schulen.

vacat.

b) Leichtere Orgelsachen.

1. **Ludwig Boslet**, Op. 22: 12 größere Orgelstücke. Heft 1 u. 2 à 2,50 M. Regensburg, Feuchtinger & Gleichauf.

Dieses Dutzend erheblicher Piecen, als: Präludium und Doppelfuge, Phantasie über ein altes Kirchenlied, Festpräludium, Phantasie, Einleitung und Doppelfuge, Festpräludium, Einleitung und Fuge, Nachspiel (Canon), Introduktion und Tripelfuge (Nachspiel), zwei Präludien und Adagio, sind auf katholischem Grunde erwachsen und für diese Konfession bestimmt — bildet keine Dutzendware. Alle Sätze dokumentieren ein rühmliches Weiterstreben und erfordern nur mäßige Kräfte.

2. **Wilh. Rudnick**, Größere und kleinere Vor- und Nachspiele für die Orgel. Op. 39: 7 Passionsvorspiele. 1,50 M. Op. 40: 7 Abendmahlspräludien. 1,50 M. Op. 41: 9 Festpräludien. 2 M. Op. 69: 8 größere Choralnachspiele. 2 M. Op. 70: 30 größere Choralvorspiele. 3,50 M. Ebendas.

Wir haben schon im vorigen Jahrgange auf diesen begabten und fruchtbaren schlesischen Meister — den bedeutendsten der Gegenwart — ausführlich hingewiesen, so daß wir uns bei diesen neuen Vorlagen auf die Namhaftmachung der neuen Rudnickschen Leistungen beschränken müssen, mit dem Bemerken, daß auch diese mittlere Technik erfordernden Sätze beachtenswert sind. Als etwas Seltenes müssen wir die schönen Choral-Nachspiele bezeichnen; Vorspiele giebt es bekanntlich die schwere Menge, aber Choral-Ausklänge dürften noch wenig vorhanden sein.

3. Dr. **J. G. Herzog**, Op. 78: 8 Tonstücke für Orgel zum kirchlichen Gebrauch. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 2 M.

Eine ganz interessante Serie, nach Inhalt und Form, in gewohnter ausgezeichneter Ausstattung. Die ersten drei Nummern sind charakteristische Vorspiele, dann folgt ein weihevolles Adagio, ein wirkungsvolles Festpräludium (G-Dur), ein schönes Trio (F-Dur), ein glänzendes Nachspiel und eine wohlgeratene Toccate schließen sich würdig an. Die Ausführung verlangt nur mäßige Kräfte.

4. L'Orgue moderne. Publication speciale de Musique pour grand Orgue, herausg. v. Ch. M. Widor u. Alex. Guilmant. 16. Livraison. Paris, A. Leduc. 2 fr.

Auch dieses periodische Werk beweist, welch erfreulichen Aufschwung die französische Orgelkomposition seit einigen Jahrzehnten genommen hat. Die beiden Herausgeber gehören bekanntlich zu den gegenwärtigen Autoritäten unserer Kunst. Die in dieser Lieferung enthaltenen Piecen: Elevation von Debat-Ponsan, Prelude von Fl. Schmitt und Choral von Le Bougeois dokumentieren ein Streben nach dem Besten.

5. **Max Reger.** Op. 47: Sechs Trios für die Orgel. München, Jos. Aibl. 3,60 M.

Während die vorausgegangenen Orgelwerke dieses bedeutenden, jungen, bayerischen Meisters nur den vorgeschrittensten Orgelspielern zugänglich sind, hat er hier ein menschliches Rühren gefühlt, indem er Leichteres, sogar Schülern, die sich im polyphonen Spiel vervollkommnen wollen, Nützliches und Schönes dargeboten hat. Daß er auf ältere Musikformen zurückgriff und diese mit modernem Inhalte füllte, ist freudig anzuerkennen.

6. **Robert Frenzel.** Op. 5: 12 Choralbearbeitungen zum kirchlichen Gebrauch komponiert. Großenhain, R. Wigand. 2,30 M.

Dieses stattliche Dutzend von höchst wirksamen Choral-Paraphrasen rührt von einem der strebsamsten und tüchtigsten Kollegen Sachsens her. Sie sind charakteristisch, kirchlich würdig, vielseitig in der Form und nicht schwer zu spielen.

7. Choralstudien für die Orgel v. Fr. Rob. Papperitz. Heft 4. Leipzig, Rob. Forberg. 2 M.

Der Leipziger Meister hat sechs Choralweisen in gewohnter Weise in jeder Hinsicht ganz meisterhaft — auch in instruktiver Hinsicht — bearbeitet. Bei der Fortsetzung des verdienstlichen Unternehmens ersuchen wir aber den Autor, der Allseitigkeit wegen den Cantus firmus auch in andere Stimmen, nicht bloß in den Sopran, zu legen.

8. **J. Reiner.** Sammlung von kurzen Choralvorspielen und Choralschlüssen für Orgel oder Harm. 2., erweit. Aufl. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 4 M.

Eine 263 Nummern umfassende Sammlung von Präludien, teils in strenger, teils in freierer Form, von verschiedenen Komponisten. Schwächeren Orgelspielern wird diese Fundgrube wohl willkommen sein. Außer Originalsätzen kommen auch eigene, arrangierte Sachen vor.

9. **O. Thomas.** Op. 17: 10 kürzere Orgelstücke lyrischen Charakters. Offenbach, J. André. 1,50 M.

Sehr wertvolle, kleine Gestalten, anmutende Charakterstücke in Form von Liedern ohne Worte, in verschiedener Form. In dieser Hinsicht zeichnen sich besonders aus: „Nr. 3, 6 (hier ist die Choralmelodie zu: „Nun sich der Tag geendet hat", geistvoll verwebt), Nr. 7, Nr. 8 und Nr. 10 (mit Benutzung der Melodie zu: „Befiel du deine Wege").

10. Orgelkompositionen v. O. Zehrfeld, Op. 40: Vierzig größere Choralvorspiele zum kirchlichen Gebrauch. III. Heft. Löbau, J. G. Walde. 1,50 M.

Auch diese neue Serie ist entschieden wertvoll, denn die einzelnen Präludien sind nicht nur kirchlich würdig, sondern auch charakteristisch, poetisch und verschieden in der Form.

c) Schwerere Orgelstücke.

1. **Sebastian Bachs** Werke für Orgel. Gesamtausg. für den praktischen Gebr. von Dr. Ernst Naumann. Bd. 1—3 à 3 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Das ist wohl das wichtigste Ereignis auf diesem Gebiete im vergangenen Jahre. Ausgaben von diesen genialen Werken gab es allerdings schon früher, namentlich sei an die grundlegende von Peters in neun Bänden, sowie an die monumentale Ausgabe der Bachgesellschaft in 46 Bänden, an die Ausgaben von Marx, de Lange, Schreyer und Ho-

meyer rc. dankbar erinnert. Aber die letzteren waren durchaus nicht vollständig und nur teilweise für das Studium eingerichtet.

Hier präsentiert sich aber, und zwar im Prachtgewande, eine vollständige Edition, nicht nur korrekt, auf neun Bände berechnet, sondern auch für das Studium vortrefflich geeignet; denn hier sind nicht nur die betreffenden Kompositionen kritisch gesichtet, wohl geordnet und unterrichtlich trefflich ausgestattet durch wohl durchdachte Phrasierung, wohl erwogene Registrierung, sondern auch durch einen praktischen Finger- und Fußsatz.

Hinsichtlich der eingehaltenen Pedalapplikatur müssen wir bemerken, daß sich dieselbe durch große Einfachheit vor vielen anderen vorgeschlagenen rühmlich auszeichnet. Leider haben sich die deutschen Organisten in dieser Beziehung noch zu keiner einheitlichen Bezeichnung gemüßigt gesehen. *)

Alle diese Beigaben sind wohl ganz im Geiste S. Bachs erfolgt, wie das von einem der größten Bachkenner, dem Herausgeber Professor Dr. Ernst Naumann in Jena nicht anders zu erwarten war.

Band 1 bringt die sogenannten großen „Sonnenfugen", Band 2 Phantasien nebst Fugen und fünf gewaltige Präludien und Fugen, Band 3: Fünf Toccaten und drei kleinere Präludien und Fugen. Band 4: 15 verschiedene kontrapunktische Meisterwerke. Band 5 wird enthalten weitere kleinere Sachen, sowie die vier Uebertragungen der Vivaldischen Violinkonzerte für die Orgel. Band 6: Die riesige Passaccaglia und die berühmten sechs Trio-Sonaten. Band 7—9 wird die unvergleichlichen Choralbearbeitungen des fast unerschöpflichen Großmeisters bringen.

2. **H. W. Nicholl**, Op. 30: 12 symphonische Präludien und Fugen für die Orgel. A. Einfache Fugen: 1. Präl. u. Fuge, A-moll. 2 M. 2. Präl. (Nocturne) u. Fuge, F-moll u. F-dur. 2 M. 3. Präl. (Marsch) u. Trompetenfuge, D-dur. 2 M. 4. Präl. u. Fuge, G-moll. 2 M. 5. Präl. (Fantasie) u. freie Fuge, C-moll. 3 M. 6. Präl. u. Fuge, D-moll. 2 M. B. Doppel-Fugen: 7. Präl. u. chrom. Fuge, H-moll. 2 M. 8. Präl. u. Fuge mit Choral, C-dur. 3 M. 9. Präl. (Scherzo) u. Fuge, E-moll. 3 M. 10. Präl. u. Fuge, A-dur. 3 M. 11. Präl. (Pastorale) u. Fuge, Es-dur. 2 M. 12. Präl. u. Fuge, F-dur. 3 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Diese großartigen Tondichtungen repräsentieren wohl das Bedeutendste, was uns bis jetzt in dieser Beziehung Neues zugegangen ist. Nordamerika hat wohl bis jetzt ausgezeichnete Orgeln und virtuose Organisten aufzuweisen gehabt, aber keineswegs geniale Orgelkomponisten. Zwar ist der neuweltliche Orgelstil ein weit freierer, als der klassische deutsche, aber gleichwohl sind diese Orgelwerke hinsichtlich der Erfindung und Formbeherrschung angethan, die größte Bewunderung zu erregen. Namentlich ist die Beherrschung der schwierigsten kontrapunktischen Formen eine ganz gewaltige. Der Autor spielt mit den letzteren wie Atlas mit dem Himmelsgewölbe. Glänzend bewährt sich des Autors immense Geschicklichkeit besonders in den Doppelfugen. Hier bewältigt der Tondichter einfache, zwei- bis vierfache Kontrapunkte mit einer vollendeten Fertigkeit. Freilich erfordern diese symphonischen Gebilde modernste Orgeln und moderne, technische Virtuosen geistvollster Natur. Für den kirchlichen Gebrauch sind nur die wenigsten Sätze geeignet.

*) Dieser Mangel an Korpsgeist ist höchlich zu beklagen. Während fast alle Volksschichten sich zu einheitlichen Vereinen zusammengethan haben, sind die deutschen Organisten noch zu keinem allgemeinen Vereine gekommen!

Aber unter den modernen desfallsigen Erscheinungen sind sämtliche gigantische Darbringungen von hohem Interesse. In Deutschland ist neuerdings in dieser Hinsicht etwas Aehnliches nur durch den jugendlichen bayerischen Orgeltitanen Max Reger geleistet worden.

3. **W. Rudnick**, Op. 33: Reformation. Fantasie über M. Luthers Choral: „Ein' feste Burg ist unser Gott" für die Orgel. A. Ausgabe für einen Orgelspieler 2 M. B. Ausgabe für zwei Orgelspieler 2,50 M. Leipzig, F. E. C. Leuckart.

Beide Ausgaben gehören zu dem Besten, was über den ev. Heldenchoral geschrieben worden ist. Der erste Satz paraphrasiert diese weltberühmte Freudenhymne in mehr freiem Stil. — immer besser, als wenn es heißt: Sehr gelehrt, aber sehr verkehrt! —. Der Mittelsatz bietet ein melodisch-anmutiges Andante in E-Dur, und das Finale (E-Dur) enthält ein triumphales populäres Kraftstück, geziert mit einem kurzen Fugato. Beide Arbeiten sind sehr wirksam und nur mäßig schwer. Die vierhändige Bearbeitung ist natürlich noch eingänglicher, als die andere.

4. **G. Matthison-Hansen**, Op. 38: Trauermusik für die Orgel. Leipzig, W. Hansen. 1,50 M.

Diese Elegie wurde auf das Ableben des hochbetagten Komponisten (94 Jahre!) J. P. E. Hartmann von dem berühmtesten dänischen Orgelmeister dargebracht. Es ist das Beste, was seit langer Zeit für Trauerfälle geschrieben worden ist, schön, originell und wirkungsvoll.

5. **G. Matthison-Hansen**, Op. 36: Meditationen. 4 Stimmungsbilder für die Orgel. Ebendas. 2 M.

Kleinere volkstümliche Piecen über drei dänische und eine deutsche Weise, die geeignet sind, Anklang zu finden, und welche nur geringere Technik erfordern.

6. **Ch. B. Hansen**, Konzertsatz für die Orgel. Mäßiger Inhalt bei geringerer Technik. Ebendas. 1 M.
7. **Otto Malling**, Op. 70 Heft 1 u. 2: Die heilige Jungfrau. Stimmungsbilder für die Orgel. à 2 M. Ebendas.

Diese Charakterstücke gehören der Programmmusik an und eignen sich besonders für katholische Kreise, auch schon wegen ihrer mehr homophonen Haltung und des freieren Stiles. Die Ueberschriften lauten: Die Verkündigung der Maria, Deren Besuch bei Elisabeth, Die heilige Nacht, Die Darstellung Jesu im Tempel, Der 12jährige Jesus im Tempel, Am Fuße des Kreuzes. Anziehend und auch originell ist besonders „Die heilige Nacht".

8. **Max Gulbins**, Op. 4: Sonate in C-moll (Nr. 1) für die Orgel. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 4 M.

Dies ist unstreitig eine der allerbesten Sonaten, die im vorigen Jahre erschienen sind. Gleich der erste Satz offenbart eine vortreffliche kontrapunktische Form mit angemessenem Inhalt. Die Steigerung am Schluß ist großartig. Schön und bedeutend ist auch der Mittelsatz in As-Dur. Pompös und mit einer ganz respektablen Fuge (C-Dur) ausgestattet, endet das interessante Werk. Der Autor hat das Zeug, mehr zu bringen.

9. **Elias Oechsler**, Op. 14: Orgelvorspiele zu Kirchenmelodien. 5. Heft. Leipzig, A. Deichert Nachf. 2 M.

Wie die früheren Hefte, bringt auch das vorliegende nur Gedie-

genes, Kirchen- und Orgelgemäßes, 10 Choräle in klassischer Weise illustrierend.

10. **M. E. Bossi**, Op. 118: Orgelkompositionen. 2 Hefte à 2,40 M. Mailand, Carisch & Jänichen.
11. **Luigi Batozzo**, Op. 120: Orgelkompositionen. Ebendas. 4 M.
12. **Oreste Ravanello**, Op. 50: Sechs Orgelpiècen für das Konzert. Ebendas. 3 M.
13. **Filippo Capocci**, Op. 10: Orgelkompositionen. 2 Hefte. 2,40 M. u. 3 M. Ebendas.

Obwohl Italien zuerst vor allen civilisierten Ländern den genialsten Orgelkomponisten, in der Person des fruchtbaren Meisters Girolamo Frescobaldi (1583—1644) besaß, so verflachte sich diese Kunst daselbst im Laufe der Zeiten immer mehr, so daß zuletzt bis vor mehreren Jahrzehnten fast gar kein gediegener Styl mehr war, so sehr war dieselbe in Trivialitäten untergegangen, denn man hörte bei den heiligsten Handlungen fast nur Opernmelodien, Märsche und sogar Tänze gewöhnlichster Art. Wie die vorliegenden Hefte indes rühmlichst darlegen, ist die dortige Kunst des Orgelspiels und der Orgelkomposition ganz gewaltig im Aufschwunge begriffen. Alle zehn Sätze des Herrn Bossi erinnern an deutsche Vorbilder, natürlich immer auf katholischem Boden stehend. Der gestrenge Papa Kontrapunkt ist allen vieren der genannten Herren „kein Buch mit sieben Siegeln"; überall findet man gewandte strengere Formen. Prächtig in konzertaler Form ist z. B. die brillante Toccata des Herrn Bossi, der überhaupt wohl, mit dem Meister Capocci an der Spitze der welschen Orgelmatadore steht. Wie eigenartig und ergreifend ist weiter das schöne Pastorale in D-Dur (Nr. 3 des op. 120) von Maestro Batazzo. Auch die beiden anderen Kollegen haben Anständiges und Besseres gegeben, weniger Süßliches als manche Franzosen, mit Ausnahme von Alex. Guilmant, Ch. M. Widor und Saint-Saëns. —

14. **Max Reger**, Op. 40: 2 Phantasien für die Orgel über die Choräle: „Wie schön leuchtet der Morgenstern" und: „Straf mich nicht in deinem Zorn!" 2 Hefte à 3 M. München, Jos. Aibl.

Beide gigantische Werke gehören, außer Nichols Werken, zu dem Großartigsten, aber auch Schwierigsten, was diese Litteratur im vorigen Jahre gezeitigt hat. Sämtliche Metamorphosen suchen dem Inhalte der Texte musikalisch gerecht zu werden — der Autor huldigt der Programmmusik — und da finden sich öfters ganz erstaunliche neue und geniale Züge, denen man bisher noch nicht begegnet ist.

15. **Heinrich Gottwald**, Op. 2: Konzertstück. Einleitung, Thema, Variationen u. Fuge für die Orgel. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 2,50 M.

Das ist ein gar wertvolles, im älteren klassischen Orgelstile gehaltenes, nicht übermäßig schweres und doch dankbares Stück. Besonders anmutend ist das schöne Thema mit seinen interessanten Variationen und die pompöse Schlußfuge.

16. **Josef Renner**, Op. 45: Zweite Sonate (C-moll) für die Orgel. Regensburg, J. Bößeneckers Verl. 3 M.

Ein bedeutungsvolles Werk. Der Schwerpunkt desselben liegt unstreitig in dem gewaltigen ersten Satze, der kühn über mehrere Themen verfügt, die prachtvoll ausgebeutet werden. Der zweite Satz in As-Dur ist ein anmutiger, liedförmiger Satz. Ein hoch interessantes Stück ist auch das Finale in Form einer Passacaglia, welche 22 Variationen über

ein einfaches Thema darbietet. Die thematischen Umbildungen des Hauptgedankens zeugen von ungewöhnlicher Erfindungs- und Gestaltungskraft. Schwierigkeit durchaus nicht horribel. Einige harmonische Härten im ersten Satz hätten wohl vermieden werden können.

17. **Paul Gerhardt**, Op. 1: 3 Choralvorspiele für Orgel. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 3 M.

Für ein Erstlingswerk sind das bedeutende Gaben, denn sie reichen weit über den Rahmen gewöhnlicher Vorspiele hinaus. Gleich Nr. 1 ist vielmehr eine interessante Phantasie mit fünfstimmiger Fuge über den Choral: „Aus tiefer Not schrei' ich zu dir", zu nennen, in sehr eigenartiger poetischer Haltung. Auch Nr. 2, der die Melodie zu: „Nun ruhen alle Wälder" zu Grunde liegt, ist ein originelles, feines Stück — mit Doppelpedal. Großartig ist die Paraphrase über: „Gott des Himmels und der Erde" angefaßt. Auch hier zeigt der Autor, daß er die schwierigsten polyphonen Formen (man sehe die betreffende Fuge) in moderner Weise zu verwerten versteht.

18. **Max Reger**, Op. 46: Fantasie und Fuge für die Orgel über „B-a-c-h". München, Jos. Aibl. 4 M.

Diese Illustration des Namens unseres, in seiner Art größten deutschen Meisters, ist wohl das Bedeutendste, was über diesen hehren Namen je geschrieben worden ist. Die einleitende Phantasie ist ein wahrhaft riesiges Stück. Die darauf folgende Doppel- — oder wenn man will — Tripelfuge ist ein Meisterstück ersten Ranges.

19. **H. W. Nicholl**, Op. 33: Präludien und Fugen für die Orgel. 2 M. Op. 35: Symphonische Präludien und Fugen. 2 Hefte à 2 M. Op. 37: 6 kurze melodische Stücke für die Orgel. 2 Hefte à 1,50 M. Op. 38: Symphonische Fantasie über den 130. Psalm für die Orgel. 3 M. Leipzig, C. F. Peters.

Während sich dieser Tonsetzer gegenwärtig in den unter Nr. 2 dieser Abteilung ausgeführten Orgelsätzen als genialster englisch-amerikanischer Orgelkomponist, insbesondere als gewaltigster Kontrapunktiker ausgewiesen hat, dokumentiert er sich in den vorliegenden bedeutenden Ergüssen seiner ausgiebigen Phantasie, auch als lebensvoller Tonpoet, der echte Lyrik mit geharnischter Kontrapunktik in poetischer Weise zu verbinden weiß. Die in Op. 33—37 gebotenen originellen Stücke beanspruchen nicht eine vollendete Technik, sondern sind auch mittleren Talenten zugänglich. Die großartige Phantasie über den Psalm: „Aus der Tiefe rufe ich, Herr, zu dir", ist dagegen ein Pracht- und Meisterstück, das in einer gewaltigen Doppelfuge gipfelt. Die Illustration der einzelnen Psalmverse ist eine überaus charakteristische.

20. **Friedrich Wiedermann**, Op. 11: Drei Choralvorspiele für die Orgel zum gottesdienstlichen Gebrauch u. zum Studium. Essen, G. D. Bädeker. 2 M.

Alle drei Präludien zu: „Herzlich thut mich verlangen", „Ein' feste Burg", sowie „Gott des Himmels und der Erden", sind für geübte Spieler warm zu empfehlen, da selbige im Bachschen Geiste empfunden und geformt sind.

21. Orgel-Album zu gunsten des Orgelumbaues zu Schönberg im Taunus, herausg. v. L. Sauer. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 6 M.

Eine recht wertvolle Sammlung von leichteren und schwereren, kürzeren und längeren Orgelstücken: von Bendix, Jos. Callaerts, Diebold, Diemel, Chr. Fink, Forchhammer, Gelhaar, Gleitz,

Gottschalg, Guilmant, Grüters, Hartmann, Herzog, S. de Lange, Matthison-Hansen, R. Palme, Pfitzner, Piel, Rebling, M. Reger, J. Rheinberger, Riemenschneider, Rückert, Sauer, Ed. Stehle, Steinhäuser, Urspruch, Wachsmann, O. Wermann, Widor, Zehrfeld.

22. **O. Thomas**, Op. 10: Festliches Vor- oder Nachspiel zu kirchlichen Feiern oder Konzerten. Offenbach, J. André. 1,50 M.

Auf zwei Hauptthemen aufgebaut, ist es dem jungen Dresdener Organisten gelungen, ein eigenartiges, gut gearbeitetes und wirksames Stück herzustellen, das zu den besten Erscheinungen des vorigen Jahres gehört.

23. **H. W. Nicholl**, Op. 36, I: Weihnachts-Offertorium. Leipzig, C. F. Peters. 3 M.

Eine großartige Illustration der bekannten Bibelworte: „Es waren Hirten auf dem Felde“ 2c. Selbstverständlich ist der Anfang des prächtigen Stückes pastoraler Natur, originell und ergreifend. Der Gesang der himmlischen Heerscharen bewegt sich in mächtigen Akkorden. Die Schlußfuge bringt die alte populäre Kirchenmelodie zu: Adeste fideles. Nach vortrefflicher Durchführung schließt das Ganze hymnenartig.

24. **Max Reger**, Variationen über: „Heil dir im Siegerkranz“ für die Orgel. München, Jos. Aibl. 1,80 M.

Ein mittelschweres Gelegenheitsstück von guter Wirkung. Das Thema erscheint zuerst im Sopran und dann im Pedal, reich figuriert. Gekrönt wird das Ganze mit einer tüchtigen Fuge über die allbekannte Weise mit pompösem Abschluß. Das wertvolle Werk ist auch für Pianoforte zu vier Händen (gleicher Verlag) erschienen.

25. Allegro con gracia aus der pathetischen Symphonie (Nr. 6) von P. Tschaikowsky, Op. 74. Für die Orgel bearb. v. Fr. G. Schinn. Leipzig, Rob. Forberg. 1,50 M.

Ein lyrisches Kabinettstück ersten Ranges, originell ($^5/_4$-Takt) und ungemein poetisch. Die Uebertragung ist meisterhaft und wird auf einer modernen Orgel von seltener Wirkung sein.

26. **Ad. Geßner**, Op. 8: Finale über die Melodie zu: „Großer Gott, wir loben dich“, für die Orgel. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 1 M.

Eine überaus glanzvolle Paraphrase über die namentlich in Süddeutschland weit verbreitete Weise, als Postludium oder Konzertstück angemessen zu verwerten.

d) Für Orgel und andere Instrumente.

1. **G. Fr. Händel**, 3 Stücke für Orgel und Streichinstrumente, bearb. von A. Schmitt. Part. Berlin, Ries & Erler. 3 M.
2. **Mozart**, F-moll-Fantasie für Orgel u. Streichorch., bearb. v. dems. Part. Ebendas. 4 M.

Beide klassische Stücke sind ausgezeichnet übertragen und haben sich bei Aufführungen bereits bestens erprobt.

3. **Fritz Volbach**, Ostern, symphonisches Gedicht für Orgel u. Orchester. Mainz, B. Schotts Söhne.

Ein eigentümliches Werk, das weihevolle Kirchenklänge mit der farbenreichen Tonsprache eines Franz Liszt und R. Wagners verbindet. Der Zusammenklang des vollen, oft üppigen Orchesters mit der

kundig behandelten Orgel muß stellenweise machtvolle Wirkungen hervorbringen.

4. **Max Gulbins**, Op. 14: 4 Stücke für Violoncello und Orgel. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 3 M.

Wie in seiner ersten Orgelsonate zeigt der Autor in den vorliegenden vier Stücken: Andante, Sehr ruhig, Ruhig-bewegt und Largo ein feines Empfinden und gute Formbeherrschung. Zudem ist der Charakter beider Instrumente vollständig getroffen.

5. **Gustav Flügel**, Op. 120: Zwei Choral-Melodien für Violoncello und Orgel. 1. „Jerusalem, du hochgebaute Stadt." 2. „Jesu, meine Freude." Zum kirchl. Gebrauch phantasieartig ausgeführt. 80 Pf. u. 1,50 M. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

Mit diesen sehr schön und originell ausgeführten Tonsätzen hat nicht nur ein hochverdienter, sondern auch der älteste der deutschen Organisten sein „Schwanenlied" gesungen, das erst nach seinem Ableben erschien. Er hat sein reiches Künstlerleben in würdigster Weise beschlossen. Er hat beide Choralmelodien nicht nur originell, sondern auch sehr schön paraphrasiert. Namentlich der zweite Satz ist ein Meisterstück.

6. **Rud. Palme**, Op. 71: Album vorzüglicher Vortragsstücke für Violine mit Begl. der Orgel, des Harm. oder des Pianof. Magdeburg, Heinrichshofens Verl. 2 M.
7. **Rud. Palme**, Op. 73: Album vorzügl. Vortragsstücke für Violoncello mit Begl. der Orgel, des Harm. oder des Pianof. Ebendas. 2 M.

Das sind zwei sehr zu empfehlende Sammlungen, jede enthält 31 trefflich bearbeitete und gut gewählte Sätze aus der Alt- und Neuzeit.

e) Für Harmonium.

1. **Rich. Wagner**, Vorspiel zum Lohengrin, bearb. v. Oskar Bie. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 1,80 M.

Die duftigste und feinste der Wagnerschen Orchesterleistungen ist recht sachgemäß bearbeitet.

2. **Jos. Löw**, 30 Transcriptionen für Harm. aus Rob. Schumanns Werken. Neue krit. durchgesehene Ausg. Braunschweig, Henry Litolffs Verl. 1,20 M.

30 Perlen aus Werken von dem genialen Meister, vortrefflich dem Harmonium angepaßt, eine wahre Mustersammlung, die zugleich den Vorzug hat, möglichst leicht zu sein.

3. **H. W. Nicholl**, Op. 40: 6 kurze melodische Stücke für Harm. u. Pianof. Leipzig, C. F. Peters. 2 Hefte à 2 M.

Diese sechs Charakterstücke: Nocturne, Lied ohne Worte, Romanze, Elegie, Scherzino, Sehnsucht, gehören zu den besten Originalpiecen, die uns in jüngster Zeit auf diesem Gebiete bekannt wurden, sowohl nach Inhalt und Form.

4. Bach-Album, bearb. von K. Kämpf. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 3 M.
5. **S. Bach**, 5 Präludien aus dem „wohltemp. Klavier", bearb. v. dems. Ebendas. 2,50 M.

Der einzige Bach ist über alles Lob erhaben, den Bearbeitungen ist nichts anzuhaben.

6. Allegro gracioso aus der Symphonie pathetique (Nr. 6) von Tschaikowsky, Op. 74, für Harm. u. Pianof. übertr. v. A. Reinhard. Leipzig, Rob. Forberg. 3 M.

Nicht nur ein origineller, sondern auch ein lyrischer entzückender Satz, meisterhaft für beide Instrumente bearbeitet.

Schließlich müssen wir noch bemerken, daß vor einiger Zeit eine neue Zeitschrift: „Das Harmonium" (Organ des „Vereins der Harmoniumfreunde" zu Berlin), Zeitschrift für Harmonium-Spiel, -Bau und -Litteratur entstanden ist. (Herausgeber P. Neuschild, Redakteur Jos. Schmidt in Weimar, Expedition und Kommission Breitkopf & Härtel in Leipzig, jährlich 6 Mark.)

f) Choralbücher.

vacat.

g) Vierhändiges Orgelspiel.

vacat.

IX. Theorie.

1. **Adolf Ruthardt**, Das Klavier. Geschichtlicher Abriß des Ursprungs, sowie der Entwickelung des Stils und der Technik dieses Instruments. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 1 M.

Dieses Schriftchen eines wohlbewanderten Fachmannes giebt in seinem ersten Teile einen Ueberblick über die fortschreitende Vervollkommnung des Instruments, vom Clavichord bis zu seiner jetzigen Gestalt, und im zweiten, ausführlichen Teil eine kurze Geschichte des Klavierspiels, des Stils, sowie der Technik in ihren hervorragendsten Vertretern.

2. Chorordnung für die Sonn- und Festtage des ev. Gottesdienstes, entworf. u. erläut. v. R. Freiherrn v. Liliencron. 2 Teile in 1 Bde. Gütersloh, C. Bertelsmann. 3,60 M.

Alle diejenigen, welche sich für eine reichere Ausgestaltung des ev. Gottesdienstes, auf Grund der einschlagenden Leistungen unserer Altvorderen interessieren, finden hier ganz eingehende und ausführliche Vorlagen für die liturgischen Formen evangelischer Gottesdienste. Der Verfasser ist ja auf diesem Gebiete eine einflußreiche Autorität. Nach unserer Meinung soll man sich aber nicht bloß auf das Alte beschränken, sondern auch Zeitgemäßes Neue zu bilden versuchen.

3. **G. Fr. Händels** Oratorien, übersetzt u. bearb. v. Fr. Chrysander, erläut. v. Wilh. Weber. II. Der Messias, Orat. in 3 Teilen. Augsburg, J. A. Schlosser. 50 Pf.

Der hochverdiente Händelbiograph, der opferfreudige Begründer der deutschen Händelgesellschaft, hat es bekanntlich unternommen, einzelne der vorzüglicheren oratorischen Werke des größten Zeitgenossen eines Seb. Bach, innerlich und äußerlich zeitgemäß, mit Rücksicht auf die Originalgestalt, umzugestalten. Mit einer derartigen Neubelebung des populärsten Oratoriums hat man in Augsburg einen wohlgelungenen Versuch gemacht, über den sich der begeisterte Verfasser eingehend verbreitet, die Chrysanderschen Veränderungen verteidigend.

4. R. Johne, Sem.-Lehrer, Das Musik-Diktat. Leitf. für den Unterr. Hildburghausen, Gadow & Sohn. 1 M.

Da das Musik-Diktat leider noch nicht nach seinem ganzen Werte gewürdigt worden ist, so ist die gegenwärtige, mit pädagogischem Geschick entworfene Anleitung für diese Disziplin mit aller Anerkennung zu begrüßen. Sie geht vom Leichteren zum Schwereren und die verwendeten Beispiele sind überaus allseitig, nicht bloß auf gutes Altes, sondern auch das beste Neuere und Neueste ausgedehnt.

5. L. Pohl, Hektor Berlioz' Leben und Wirken. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 4 M.

Dieser Meister war unstreitig das bedeutendste Instrumentalgenie, was je auf französischem Boden erwachsen ist. Es ist ungemein fesselnd, die allmähliche Entwickelung, die Kämpfe und Siege im In- und Auslande, seine Leiden und Freuden, seine grandiosen, weit über das gewöhnliche Maß hinausreichenden Schöpfungen, überhaupt seine Licht- und Schattenseiten, kennen zu lernen, zumal, wenn es von der Feder eines der größten Berliozkenner, wie Dr. Rich. Pohl, des berühmten Gatten der Herausgeberin, kommt, die das hinterlassene reiche Material geordnet der Oeffentlichkeit übergeben hat. Die Schrift ist sicher die beste ihrer Art.

6. J. V. da Motta, Die Haupterscheinungen auf dem Gebiete des Klavierkonzertes von Seb. Bach bis Fr. Liszt, mit historisch-kritischen Erläuterungen. Berlin, Conzertdirektion von H. Wolff.

Es gereicht dem jungen portugiesischen Meister (ein Schüler Liszts und v. Bülows) zur besonderen Ehre, daß seine Monographie zu dem Besten gehört, was bisher über diese Materie geschrieben worden ist. Geschmückt ist das interessante Schriftchen mit einem wohlgetroffenen Bildnisse des größten italienischen Klaviervirtuosen Fr. Busoni, der längere Zeit in Weimar lebte, um die Lisztsche Klavierschule weiter zu verbreiten. Auch als gediegener Komponist und vorzüglicher Bearbeiter älterer Werke hat er sich einen vorzüglichen Namen gemacht.

7. Martin Rabe, Die Heroen der deutschen Tonkunst. Leipzig, G. Wigand. 3 M., geb. 4 M.

Vorliegendes Werk ist der musikalischen Jugend gewidmet und behandelt in einfacher Sprache das Leben und Wirken Seb. Bachs, Händels, Glucks, Haydns, Mozarts, Beethovens und Franz Schuberts. Der Verfasser betont mit allem Rechte den erzieherischen Wert der Musik und den Einfluß derselben auf die Gemütsbildung. Das Buch ist besonders zu empfehlen.

8. Dr. Erich Urban, Tabellen der Musikgeschichte. Für Hochschulen und Universitäten bearb. Berlin, Carl Habel. 2,40 M.

Leider ist diese Schrift nicht frei von Fehlern, so daß sie schon in dieser Beziehung nicht auf der gegenwartlichen Höhe steht, wie z. B. die ähnliche Tabelle von Böhme in Dresden. „Wenn sich der Verfasser auf Quellen wie „von Köstlin" beruft, so ist es kein Wunder, daß manches ungenügend behandelt worden ist. In dieser Beziehung nennen wir z. B. das uns am nächsten liegende Gebiet: Orgelbau und Orgelspiel. Hier ist z. B. nicht einmal Seb. Bachs bedeutendster Schüler, Joh. Ludw. Krebs eingehend besprochen. Auch die Zuteilung einzelner Tonsetzer, wie z. B. Alb. Becker, Rich. Strauß ꝛc. zu der Gruppe „Kiel-Brahms" ist nicht zu billigen. Strauß gehört doch unstreitig in die Nachfolge von Berlioz, Liszt, Wagner ꝛc.

9. **F. L. Schubert**, Die Orgel, ihr Bau, ihre Geschichte und Behandlung. 3. Aufl., verm. u. verb. v. Dr. Rud. Schwarz. Leipzig, C. Merseburger. 1,20 M.

Das in erneuerter Gestalt vorliegende Büchlein ist namentlich für seminaristisch gebildete Spieler bestimmt. Deshalb sind auch nur solche Instrumente beschrieben, wie diese in solchen Kreisen benutzt werden. Auch sind die neueren und neuesten Errungenschaften auf dem beregten Gebiete nicht in den Vordergrund gestellt, sondern nur beiläufig erwähnt worden. Die einzelnen Abschnitte der Schrift verbreiten sich auch über die Geschichte des Instruments. Hier hätte Dr. J. G. Töpfers neue epochemachende wissenschaftliche Theorie der Orgelbaukunst mehr betont werden müssen, als Abt Voglers minder wichtiges Simplifikationssystem. Weiter werden die Teile der Orgel vorgeführt. Die heutzutage gebräuchlichen Arten der Windladen werden vorgeführt, sowie die Bälge, das Register- und Pfeifenwerk. Die Labialpfeifen und Zungenwerke mit den verschiedenen Arten der Stimmen, das Orgelspiel und die Registrierkunst werden besprochen. Die Namen verdienter Orgelkünstler sind natürlich nicht erschöpfend angedeutet, vielmehr ist dies bei den Namen der deutschen Orgelbauer geschehen, obwohl unter denselben sich manche befinden, die keine besondere Bedeutung haben. Die aufgetauchten neueren Windladenexperimente, wie z. B. die ominöse „Hahnenlade" ꝛc. verdienen keine Erwähnung, da sie durchaus keine Verbreitung gefunden haben. In dieser Beziehung waren vielmehr die pneumatischen Membranladen, die sich einer weiteren Verbreitung immer mehr erfreuen, besonders zu erwähnen. Die vielen ganz veralteten Namen von nicht mehr gebräuchlichen Orgelregistern haben für die bezeichneten Kreise nicht den mindesten Wert. Zur Gemütsergötzung findet man auch einige Kuriosa aus den bezeichneten Kreisen.

10. **Eschmanns** Wegweiser durch die Klavierlitteratur. 5. Aufl., herausg. v. Adolf Ruthardt. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 2,50 M.

Das bekannte Eschmannsche Werk hat durch Ruthardts Bearbeitung ungemein gewonnen, so daß es unter den ähnlichen Arbeiten in erster Linie zu nennen ist. Zuerst kommen die vorhandenen Klavierschulen, die rein technischen Uebungen, die Etüden zur eingehenden Besprechung. In der zweiten Abteilung findet man besprochen: Zweihändige instruktive Klaviermusik und andere freie (klassische und romantische) Klavierkompositionen, zweihändige arrangierte Klaviermusik, Salon- und Konzertstücke mit und ohne Begleitung, Stücke für zwei Klaviere. Die dritte Abteilung berücksichtigt namentlich das vierhändige Spiel. Abteilung 4: Das Ensemblespiel mit anderen Instrumenten. In der fünften Abteilung findet sich Verschiedenes, als: Ueber das Vomblatt- und Auswendigspielen, Bemerkungen über die wichtigsten Ausgaben klassischer Klavierwerke aus alter und neuer Zeit. Schließlich findet man empfehlenswerte Schriften über Musiker und Musik.

Der Neuherausgeber verfügt über eine seltene Belesenheit und ein richtiges Urteil, so daß seine Schrift auch die Forderungen befriedigen dürfte.

11. Das deutsche Volkslied. Ueber Werden und Wesen des deutschen Volksgesanges. Von J. W. Breuinier. (Aus Natur und Geisteswelt, 7. Bdchn.) Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 1,15 M..

Das Beste, was nach Professor Böhmes-Dresden Vorgange über diesen Stoff geschrieben worden ist.

12. **Hugo Riemanns** Musik-Lexikon. 5., umgearb. Aufl. In 20 Lief. à 1 M. Leipzig, Max Hesses Verl.

Von der Güte dieses, mit immensem Fleiße und umfassender Gelehrsamkeit ausgeführten Meisterwerkes mag der Umstand einigermaßen Zeugnis ablegen, daß diese großartige Leistung bereits ins Englische und Französische übersetzt worden ist. Die vorliegende Auflage bringt nicht bloß wesentlich Neues, sondern auch bisher weniger beachtetes gute Alte, so daß das treffliche Werk vollständig auf der zeitlichen Höhe steht. Es darf daher getrost als das Beste seiner Art bezeichnet werden.

13. **Max Hesses** deutscher Musiker-Kalender für das Jahr 1901. 16. Jahrg. Mit Stahlstich-Porträt v. Prof. Dr. Guido Adler. Ebendas. 1,20 M.

Alles, was man von einem solchen Hand- und Hilfsbuche verlangt, ist in dem überaus nett ausgestatteten Werke zu finden, als: Kalendarium, Münztabelle, Regentenverzeichnis, Stundenpläne, geliehene und verliehene Musikalien, Adressen-, Musikalienverzeichnis, empfehlenswerte Musikalien, Stundenkalender, die Denkmäler der Tonkunst in Oesterreich (von Dr. Riemann, dem Herausgeber des Kalenders), Konzertbericht aus Deutschland, musikalische Zeitschriften, Musikalien-Verleger ꝛc. Das Adreßbuch erstreckt sich auf Europa und Amerika. Wir kennen kein besseres derartiges Werk.

Von dem großartigen Fleiße und der vielseitigen Begabung des berühmten Leipziger Musikgelehrten geben auch folgende Werke ein vorzügliches Zeugnis, nämlich:

14. Katechismus der Harmonie- und Modulationslehre (praktische Anleitung zum mehrstimm. Tonsatz) v. Dr. H. Riemann. 2., gänzlich umgearb. Aufl. Ebendas. 1,50 M.

15. Vademecum der Phrasierung v. Dr. H. Riemann. Ebendas. 1,50 M.

Da der Verfasser nicht zu den Meistern gehört, die auf einem festgefahrenen Standpunkte verharren, sondern zu denen, die redlich beflissen sind, ihre Ansichten entsprechend zu läutern und zu ergänzen, so müssen wir auch seine Harmonielehre in praktischer Beziehung bestens begrüßen.

Der Phrasierungslehre hat eigentlich erst Dr. Riemann die gehörige Beachtung gewidmet. Ging er in dieser Beziehung anfänglich zu weit, so hat er doch diese Materie vorteilhaft angeregt und seine eigenen Ansichten geklärt und vereinfacht.

16. **Carl Schröder**, Katechismus des Dirigierens und Taktierens. (Der Kapellmeister und sein Wirkungskreis.) Ebendas. 1,50 M.

Während in alter Zeit das Dirigieren mehr oder weniger in bloße Taktschlägerei ausartete, ist es gegenwärtig mehr oder weniger zu einer schwierigen Kunst gestiegen. In letzterer will der Sondershäuser, theoretisch und praktisch gebildete Hofkapellmeister unterweisen. Wir glauben, daß er das Seine in dieser Beziehung mit Erfolg gethan hat, soweit das eben auf theoretischem Wege möglich ist.

17. Neue Musikzeitung. 20. Jahrg. Stuttgart, K. Grüninger. 4 M.

Das ist wohl die gelesenste und vielseitigste aller Musikzeitungen. Es ist ein Blatt, das durch Belehrung und Unterhaltung seinesgleichen sucht. Wohlgeratene Bilder und wertvolle Notenbeilagen sind in erfreulicher Weise in seinem Gefolge. Ob die in gleichem Verlage erschienene Jugendpost, für Kinder ganz interessant, noch existiert, wissen wir leider nicht.

18. Urania. Musikzeitschr. für Orgelbau, Orgel- und Harmonium-Spiel, sowie für musikalische Theorie, kirchliche, instruktive Gesang- und Klaviermusik, herausg. v. A. W. Gottschalg. 57. Jahrg. (12 Nrn.). Erfurt, Otto Conrad. 2,50 M.

Das Blatt ist redlich bemüht, das Neueste und Beste auf den genannten Gebieten zu berühren. Auch weniger bekanntes gutes Alte wird unparteiisch berücksichtigt. Leider ist das unpünktliche Erscheinen von Seiten des Verlegers dem Blatte sehr nachteilig gewesen.

19. Blätter für Haus- und Kirchen-Musik, herausg. v. Prof. E. Rabich in Gotha. Jährl. 12 Hefte à 16 S. Text u. 8 S. Musikbeil. Langensalza, H. Beyer & Sohn. 6 M.

Nach den uns vorliegenden Heften des dritten und vierten Jahrganges strebt diese Musikzeitung einer immer größeren Vollendung entgegen, denn es ist dem Herausgeber und Verleger gelungen, eine recht ansehnliche Reihe der besten musikalischen Schriftsteller und Komponisten sich dienstbar zu machen, so daß Belehrendes und Unterhaltendes (letzteres etwas zu spärlich) abwechseln. Ueber die ursprüngliche Tendenz: Haus und Kirche, ist das Blatt hinausgewachsen.

20. **John Peterson**, Ueber Erziehung durch Musik und Talent. Berlin, Schlesinger. 40 Pf.

Der Verfasser sagt zwar in dieser Beziehung nichts absolut Neues, aber was er bemerkt, ist durchaus richtig und leichtfaßlich, so daß wir die kleine Arbeit wohl empfehlen können.

21. **Alb. Hieber**, Wie ist der Volksgesang zu verbessern? Freiburg i. Br., Poppen & Sohn. 40 Pf.

Der Verfasser wendet sich vornehmlich an die Gesanglehrer an Mittelschulen. Diese müssen die Grundlage bilden für städtische und ländliche Gesangvereine, denn hier wird nach des Verfassers Ansicht am meisten gesündigt, denn gar viele Stimmen werden durch das Singen während der Mutation ruiniert, in eine unrichtige Lage hineingedrängt, und gehen so für die Gesangvereine verloren.

22. **Hugo Riemann**, Geschichte der Musik seit Beethoven (1800—1900). Berlin, W. Spemann. 8,20 M.

Bekanntlich ist der Leipziger Künstler einer der gelehrtesten, belesensten und fleißigsten Musikgelehrten. In allen Fächern unserer Kunst hat er Achtungswertes, ja Vorzügliches geleistet, so daß er wohl ohne Rivalen dasteht. Gegenwärtiges Buch (816 Seiten gr. 8°) scheint uns die Krone seiner bisherigen Leistungen zu sein. Denn an Ausführlichkeit, Vielseitigkeit, kritischem Scharfblick, Gerechtigkeit und eminentem Fleiße sucht die bewunderungswürdige Arbeit ihresgleichen. Im ersten Buche verbreitet sich der Verfasser bis zum Tode Beethovens, Weber und Schubert inbegriffen. Im zweiten Buche wird die Epoche Mendelssohn-Schumann, Chopin, abgehandelt. Im dritten Buche wird die Epoche Wagner-Liszt-Berlioz besprochen. Im vierten Buche vernimmt man des Verfassers Ansichten über die Epigonen der Klassiker und Romantiker, Brahms, Bruckner und Strauß. Das In- und Ausland, Theorie und Praxis, Weltliches und Geistliches wird stets berücksichtigt, so daß man nichts Wesentliches vermissen wird. Kurzum: Das Buch hat bis jetzt nicht seinesgleichen.

23. Abriß der Musikgeschichte v. B. Kothe. Mit vielen Abbild., Porträts und Notenbeilagen. 7., verm. u. verb. Aufl. v. Gust. Jansen. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 6 M.

Wir kennen unter den kleineren Werken keine Arbeit, welche sich

mit diesem Leitfaden der gegenwärtigen Gestalt messen könnte. Auch hinsichtlich der Ausstattung (schöne Abbildungen von Komponisten ꝛc.) hat der Verleger Vorzügliches geleistet.

24. **Hugo Riemann**, Die Elemente der musikalischen Aesthetik. Berlin, W. Spemann. 5 M.

Dem Verfasser gebührt das Verdienst, zum ersten Male die systematische Darstellung der musikalischen Elemente unternommen zu haben. Das Buch regt in seinen einzelnen Abschnitten: Aesthetik, Kunst, Musik, Tonhöhe, Klangfarbe, Dynamik, und Agogik, die Wurzeln der Kunst, Skala, Harmonie, Dissonanz, verbotene Fortschreitungen, Tonalität, Rhythmus, Motiv, Nachahmung, Kontrast, Konflikt, Charakteristik und Tonmalerei, ungemein an, denn der Autor ist ein — Selbstdenker und kein Eklektiker.

25. **Moritz Vogel**, Geschichte der Musik von den ersten Anfängen christlicher Musik herab bis auf die Gegenwart. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Musik speziell des deutschen Volksliedes kurz und leicht faßlich dargestellt. Mit einem Anh., enth. 12 deutsche Volkslieder aus dem 15. u. 16. Jahrh. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 3 M.

Der Verfasser dieses gelungenen Leitfadens hat seinen Stoff nicht in der gewöhnlichen Weise gleichzeitig behandelt, sondern er hat denselben in vier große Gruppen gebracht, indem er zuerst die Vokalmusik geistlichen Inhalts, sodann die Vokalmusik weltlicher Natur, weiter: Die Instrumentalmusik, und endlich: Das Tonsystem und die Notenschrift in ihrer geschichtlichen Entwickelung verfolgte. Wir gestehen, daß diese Anordnung auch etwas für sich hat. Ein wohlgetroffenes Bildnis Seb. Bachs mit nachgebildetem Facsimile ist dem Werkchen vorangestellt. Der Lapsus, daß der große „Sebastian“ in Arnstadt, statt in Eisenach geboren worden sei, hätte wohl vermieden werden können. Für Dilettanten und Schüler giebt das Schriftchen die nötigen Anhaltspunkte.

26. **A. Eccarius-Sieber**, Handbuch der Klavierunterrichtslehre. Anleitung zum Erteilen eines guten Klavierunterr. Quedlinburg, Vieweg. 2,25 M.

Das ist eines der besten Bücher, welche über diesen Gegenstand erschienen sind. Der Verfasser ist bereits als Autorität in diesem Fache bekannt. Die einzelnen Abschnitte verbreiten sich über: Die ersten Stunden an Anfänger, die Verwertung der Volkslieder beim Unterricht, die gesundheitsschädlichen Folgen falscher Klavierübung, fehlerhafte Angewohnheiten, die Tonleiter- und Akkordübungen, Erklärung der notwendigen Begriffe, die Benutzung revidierter Ausgaben, moderne Fingersätze und ihre Begründung, die Verzierungen, praktische Unterrichtsbeispiele, Behandlung verdorbener Schüler, was soll man spielen lassen? Namentlich angehende Klavierlehrer können aus dieser gediegenen Schrift ungemein viel lernen.

27. **Johann Helm**, Allgemeine Musik- und Harmonielehre. Zunächst für Lehrerbildungs-Anstalten bearb. 6., durchgesehene Aufl., mit 2 Tabellen. Gütersloh, C. Bertelsmann. 3,60 M.

Das ist ein bereits viel erprobtes und beliebtes Lehrbuch, dessen Inhalt für die genannten Anstalten ausreicht. Der erste Teil bringt die allgemeine Musiklehre. Die einzelnen Kapitel haben wir in unserer Praxis doch etwas anders gestellt. Der Herr Verfasser behandelt erst die Tonleiter und die Tonarten und dann erst die Intervalle. Wir halten es für ersprießlicher, wenn letztere zuerst behandelt werden, denn

wenn man eine Leiter erklimmen will, so muß man doch erst die einzelnen Stufen oder Sprossen kennen, und wenn man einen Weg messen will, so muß man erst die Maße kennen. Die gesamte Akkordlehre ist theoretisch und praktisch mit besonderem Geschick behandelt, nicht minder die Modulationslehre und die alten Kirchentonarten. Daß der Verfasser auch Anleitung zu den elementarsten Formen giebt, ist anzuerkennen.

28. Sänger-Kompaß. Die notwendigsten Winke und Ratschläge für jeden Sänger eines Männergesangvereins. Aus der Praxis für die Praxis mitgeteilt von Ernst Förderer. (Ausgabe mit Anhang für Dirigenten.) Stuttgart, Alb. Auer. 30 Pf.

Ein schätzbares Büchlein, das folgende Fragen erörtert: Was sollen wir singen? Wie sollen wir singen? Wie denken wir uns eine Singprobe? Wie denken wir uns eine Aufführung? Wie pflegen wir unsere Stimme? Im Anhange findet man Winke für Männerchor-Dirigenten. Wenn die hier dargelegten Grundsätze von allen deutschen Gesangvereinen befolgt würden, so würde es auf diesem Gebiete weit besser stehen. Namentlich würden die Vereine, welche nur lederne und nichtige Tingeltangeleien pflegen, reuig an ihre Brust schlagen.

29. **Louise Krause**, a) Populäre Harmonielehre. 1. Elementartheorie. 2. Intervallenlehre. 2 M. b) Systematisches Noten-Schreibheft, mit vorgeschriebenen Beispielen, Notennamen, Vorzeichnungen und Taktarten. 50 Pf. Leipzig, Otto Junne.

Daß die Verfasserin nicht nur musikalisch, sondern auch vorzüglich pädagogisch befähigt ist, kommt ihrem Werke sehr zu statten. Sie kann entwickeln und die erotematische Methode in den Dienst ihres Stoffes stellen. Derselbe ist nach folgenden Gesichtspunkten aufgestellt: Dynamik, Metrik und Melodik. Ob man aber nicht auch mit der Melodik beginnen und dann erst mit der Dynamik und Metrik folgen könnte, das ist wohl auch erwägenswert. Nicht fraglich ist für uns, daß die Intervallenlehre unbedingt den Tonleitern vorausgehen muß. Denn ehe man lesen kann, muß man erst die Buchstaben kennen, und ehe man messen kann, muß man erst die Maße inne haben.

Das Notenschreibheft ist ganz zweckmäßig eingerichtet. Die vollständig runde Form mancher Notenköpfe ist aber wohl allgemein gebräuchlich.

30. **J. C. Lobe**, Katechismus der Musik. 27. Aufl. Leipzig, J. J. Weber. 1,50 M.

Wenn ein Buch so hohe Auflagen erlebt, wie das vorliegende, so muß sicherlich „etwas daran" sein. Professor Lobe war nicht nur tüchtiger Musiker, sondern auch vortrefflicher Pädagog, was bei allen Lehrbüchern vorzüglich in Betracht zu ziehen ist.

31. **Raphael Molitor**, Die Nachtridentinische Choral-Reform zu Rom. Ein Beitrag zur Musikgeschichte des 16. u. 17. Jahrh. 1. Bd. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 6 M.

Das ist eine ungemein wichtige historische Schrift, die immer besonderen Wert behalten wird, da dieselbe mehrere unklare Punkte in ein deutlicheres Licht zu stellen, mit unendlichem Fleiße und richtigem kritischen Blick, redlich bemüht ist. Die drei Hauptabschnitte des umfänglichen Werkes verbreiten sich über 1. die liturgischen Formen nach dem Tridentinum, 2. für und wider die neue Choralreform, 3. die Reform. Es wird vorderhand nichts Besseres darüber geben.

XII. Zeichnen.

Von

Martin Ludwig

in Leipzig.

I. Allgemeines.

Der Zeichenunterricht der Gegenwart verläßt mehr und mehr das historische Ornament und strebt, veranlaßt durch die Kunstleistungen der Japaner, zurück zur Natur. In dem Widerstreite der Meinungen treten zwei Hauptrichtungen besonders hervor. Die Radikalen wollen das historische Ornament ganz beseitigt wissen; sie eifern gegen das Ueben geometrischer Grundformen und wollen die Schüler im Zeichnen sofort der Natur gegenüberstellen. Die Gemäßigten wollen zwar

„Am guten Neuen sich gern erfreuen",
doch auch „Am guten Alten in Treue halten."

Sie verlangen daher, daß das historische Ornament und das Ueben der geometrischen Elemente auch ferner beibehalten werden möchten. Den Laien imponiert natürlich die Forderung der Radikalen bedeutend mehr und so lassen sie keine Gelegenheit vorübergehen, ohne über die Unnatur des jetzigen Zeichenunterrichtes zu eifern. Sie vergessen, daß dieser an allgemein bildenden Schulen nur ein allgemeines Bildungsmittel sein kann. Sie kennen auch die Schwierigkeiten nicht, welche die Erfüllung ihrer Wünsche unmöglich machen: der durch die große Schülerzahl bedingte Massenunterricht, die sehr verschiedene Begabung, die geringe Zeit, das notwendigerweise methodische Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren 2c.

Jedenfalls muß auch im Zeichenunterricht ein logischer Fortschritt bemerkbar sein. Das ziellose, spielende Zeichnen ist Spielerei und hat für das exakte Zeichnen absolut keinen Wert. Zeichnen ist Arbeit, oftmals sehr anstrengende Arbeit. Das echte, rechte Zeichnen will alle Geisteskräfte gleichmäßig fördern, den Schüler allseitig, harmonisch bilden. Das Gefühl allein thut es nicht; die Denkkraft kann dabei nicht entbehrt werden. Die Phantasie soll angeregt, der Wille gekräftigt, es soll zur Arbeit und zur Selbstthätigkeit erzogen werden. Erziehung zum Kunstschaffen und zum Kunstgenuß sind zu erstrebende Ziele.

Vor übertriebenen Forderungen bezüglich der künstlerischen Erziehung der Jugend muß gewarnt werden. Wir dürfen durchaus nichts verfrühen. Kinder sind keine Künstler; weder wirkliches Kunstschaffen noch voller Kunstgenuß können von ihnen erwartet werden. Bildende Künstler sind sich über ihren Werdegang oftmals selbst nicht völlig klar. Sicher wissen sie nur, daß Lücken in ihrer Ausbildung späterhin schwer

oder gar nicht ausgefüllt werden konnten. Ihr etwaiges abfälliges Urteil über den Zeichenunterricht braucht daher durchaus nicht als ein unfehlbar richtiges zu gelten.

Zu einem richtigen Urteil dürfte man am leichtesten gelangen, wenn man sich vergegenwärtigt, wie das zeichnerische Bild irgend eines einfachen Gegenstandes entsteht. Zunächst ist allseitiges Beobachten, Vergleichen und Messen seiner Teile nötig, um richtige Verhältnisse zur Darstellung bringen zu können. Geschieht dies nicht, so wird das Bild länger oder breiter ausfallen, als der abzuzeichnende Gegenstand und folglich der notwendigsten Aehnlichkeit entbehren. Sodann folgt das Fixieren der Hauptpunkte oder -flächen durch das Blockieren. Die richtige Darstellung der Hauptform ist die wesentlichste Arbeit. Erst dann kann zur mehr oder weniger ausführlichen Einteilung der richtig bestimmten Maße geschritten werden. Das alles ist Denkarbeit. Nun erst folgt der leichtere Teil, die technische Ausführung. Sie ist vorzugsweise mechanischer Art und ist abhängig von dem Zeichenmaterial, ob die Zeichnung mit dem Bleistift, mit der Feder und Tusche, mit dem Pinsel 2c. ausgeführt werden soll.

Was folgt daraus? Der Zeichner muß im stande sein, die charakteristischen Punkte jeder beliebigen ebenen Figur in ihrer Stellung zu einander richtig abzuschätzen. Er muß demnach die geometrischen Elemente des Zeichnens ebenso sicher beherrschen, wie der Lesende oder Schreibende das Alphabet beherrscht. Dazu aber gehört Uebung. Diese Pflege der geometrischen Elemente im freien Zeichnen ist durchaus keine Versündigung an der Kindesnatur. Das Kind liebt die mechanische Arbeit und geht der Denkarbeit möglichst aus dem Wege. Im elementaren Zeichnen sind beide Arten der Arbeit auf das Glücklichste vereinigt. Von einseitiger, geisttötender, mechanischer Arbeit im elementaren Zeichnen kann man wohl kaum reden, da schon die richtige Wiedergabe einer einfachen Flächenfigur den kleinen Zeichnern viel Ueberlegung und Mühe verursacht.

Soll ein Körper dargestellt werden, so ist diese zu leistende Arbeit auf eine höhere Potenz erhoben zu denken. Keinesfalls ist ein Anfänger im Zeichnen dieser Anforderung gewachsen. Der Schüler muß sich den Körper als Fläche vorstellen; er muß ihn in Gedanken auf eine zwischen seinem Auge und dem darzustellenden Gegenstande gedachte Glastafel projizieren. Das fällt vielen 13- und 14jährigen Schülern sehr schwer. Manche begreifen und lernen es überhaupt nicht, keinesfalls aber die Schüler, welche die zeichnerischen Elemente nicht sicher beherrschen, deren Gebrauch im Zeichenunterricht natürlich auch ein Mißbrauch sein kann. Solcher ist jedoch nur von den Lehrern zu erwarten, welche die Zeichenstunde als Ausruhestunde betrachten oder die im Seminar nicht genügend vorgebildet wurden, richtigen Zeichenunterricht zu erteilen. Denn

„Wer wenig weiß, der wird den ganzen Kram auslegen,
Wer viel, der führt das Kind auf immer kürzern Wegen."

Ein zielbewußter Zeichenlehrer wird die geometrischen Elemente nur als Mittel zum Zwecke gebrauchen, möglichst bald zum Darstellen der Natur zu führen. Er wird dabei methodisch vom Leichteren zum Schwereren, den Kräften der Schüler entsprechend, fortschreiten, die Freude am und die Liebe zum Schönen in ihnen wecken und die Lust in ihnen rege machen, selbst Schönes schaffen zu wollen.

Zur Erreichung des gekennzeichneten Zieles gehört aber etwas, was man dem Zeichenunterricht nicht recht zuzubilligen sich getraut oder ihm

gar die Berechtigung dazu abspricht: Zeit und abermals Zeit. Mehr Zeit für den Zeichenunterricht bedeutet keine Ueberlastung der Schüler; denn im Zeichnen werden keine Hausaufgaben gegeben. Dagegen wirkt der Wechsel in der Richtung der geistigen Thätigkeit belebend und erfrischend auf den Schüler ein. Ein unbezahlbarer Vorteil aber würde sich ergeben: die Schüler würden das Zeichnen lieb gewinnen lernen. Denn der Vorwurf, der mangelhafte Zeichenunterricht sei die Ursache, daß z. B. die der Volksschule entlassenen Mädchen nicht gern sich zeichnerisch weiter fortbildeten, beruht auf einem Trugschluß. Sie haben das Zeichnen nicht lieb gewinnen können, da die zur richtigen Durcharbeitung des Stoffes nötige Zeit fehlte und der Lehrer deshalb gezwungen war, lediglich auf die Ausstellung loszuarbeiten, d. h. Ausstellungsstücke anfertigen zu lassen, da ja leider oftmals der Ausfall der Zeichenausstellung als der alleinige Maßstab für die Güte des erteilten Zeichenunterrichtes gilt. Genügend Zeit und guten Unterricht vorausgesetzt, muß jede Zeichnung ausstellungsfähig sein, wenngleich sie nicht durchaus musterhaft zu sein braucht, das sind bekanntlich andere ehrliche Schülerarbeiten auch nicht immer.

Man weist uns auf die angeblichen Erfolge des Zeichenunterrichts in England (s. Muthesius, Der Zeichenunterricht in den Londoner Volksschulen) und Amerika (s. Tadd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend) hin. Was dort als selbstverständlich gilt, um Erfolge zu erzielen, wird uns verweigert: die zur gedeihlichen Entwickelung nötige Zeit für den Zeichenunterricht. Die Erfolge der Tadd'schen Kunstgewerbe- und Industrieschule können übrigens durchaus nicht in Parallele gestellt werden mit den Erfolgen im Zeichnen, welche unsere allgemeinbildenden Schulen, von der Volksschule bis zum Gymnasium, aufzuweisen haben. Dort ist der Zeichenunterricht Hauptfach, hier nur ein mehr oder weniger gern geduldetes Nebenfach, an das man trotzdem die unglaublichsten Forderungen zu stellen sich für berechtigt hält.

Was hat dem deutschen Kunstgewerbe zu seinen unbestrittenen, vielbeneideten Erfolgen verholfen? Es war die strenge, vielseitige Schulung, die seine Angehörigen auf den gewerblichen Schulen fanden, die gleichzeitige Pflege des historischen Ornamentes und des Naturstudiums. Unser Schulwesen, speziell der Zeichenunterricht, findet in England und Amerika Anerkennung und wir sollten uns in jenen Ländern Belehrung suchen, obgleich uns das Bessere so nahe liegt?

Wir wollen uns darum nicht irre machen lassen, am Altbewährten mit Treue festhalten, das Neue aber gründlich prüfen, bevor wir ihm unsere Kraft widmen. Wir wollen für unsere Jugend keine Frühbeetkultur, sondern ein normales Wachstum der Kräfte. Wir wollen auf keinen Fall ein hohes Gebäude errichten — einem solchen wäre der von vielen geforderte Zeichenunterricht zu vergleichen —, ohne den dazu erforderlichen festen Grund gelegt zu haben. Immer mehr müssen wir auf die Anerkennung der Bedeutung des Zeichenunterrichts hinwirken. Die Folge muß sein, daß die zu seiner Entfaltung nötige Zeit bewilligt wird, und dazu mögen uns auch die beiden obengenannten Bücher insofern als Bundesgenossen willkommen sein, als sie das allgemeine Interesse auf den Zeichenunterricht lenken. Möchte das Resultat des Gedankenaustausches eine wirkliche Förderung des Zeichenunterrichtes bedeuten!

Der Sächsische Lehrerverein hat in einer Denkschrift „Zur Reform der Lehrerbildung im Königreiche Sachsen" bezüglich des

Zeichnens folgende beachtenswerte Reformvorschläge gemacht: „Das Zeichnen soll nicht nur zum bewußten Sehen anleiten und eine gewisse Kunstfertigkeit der Hand erzielen, sondern es hat auch die höhere Aufgabe, Verständnis für die „Sprache der Formen und Farben" zu bilden und dadurch im Bunde mit Litteratur, Musik ꝛc. ästhetische Bildung zu erzeugen. Während nun das Gefühl für das Schöne in Wort und Ton schon seit langer Zeit im Litteraturunterrichte, in der Poetik, Stilistik, Musik u. s. w. methodisch gebildet worden ist, ist die Ausbildung des Gefühls für das Schöne in Formen und Farben bisher fast immer zu kurz gekommen. Wenn aber die Pflege des ästhetischen Gefühls die einseitige Ausbildung des Verstandes auf Kosten der Phantasie, des Gefühls- und Gemütslebens verhindert, wenn sie die Sinnlichkeit des Menschen von dem Gemeinen ab auf das Edle hinlenkt und dadurch die religiöse Bildung und die Entfaltung eines sittlichen Charakters fördert, so ist auch die gleichmäßige Schulung aller Seiten des ästhetischen Gefühls ein unentbehrlicher Bestandteil einer harmonischen Bildung.

Neben diesen Gründen der Allgemeinbildung verlangen auch Gründe volkswirtschaftlicher Natur vom Seminare die Pflege des Schönen in der bildenden Kunst. Denn das Kunstgewerbe kann nur dann zu immer höherer Blüte gelangen und dem Auslande gegenüber immer konkurrenzfähiger werden und bleiben, wenn es in den weitesten Kreisen des Volkes Verständnis und Unterstützung findet. Für die Lösung dieser Aufgabe kommt in erster Linie die Volksschule in Betracht. Aus diesen Gründen muß der Seminarlehrplan für das Zeichnen eine tiefgreifende Umänderung erfahren. Ist doch der zur Zeit gültige durch die Entwickelung, welche dieses Fach sowohl nach seiner stofflichen, wie nach seiner methodischen Seite hin in der Volksschule und im Seminare genommen hat, längst überholt. Wurde früher das Zeichnen wesentlich als Handfertigkeit betrieben und bestand es deshalb vornehmlich im Kopieren, so legt man jetzt das größte Gewicht auf das innere Erfassen des Stoffes, auf denkende, möglichst selbständige Verwendung der Formen und Farben, auf die Ausbildung des Gesichtssinnes und auf die Uebung im Beobachten.

Allein dies genügt noch nicht, um das Verständnis und das Gefühl für das Schöne in den Formen und Farben zu bilden. Dies muß der Zeichenunterricht vielmehr ebenso planmäßig und ebenso methodisch entwickeln und bilden, wie dies der Litteraturunterricht in Bezug auf dichterische Kunstwerke thut. Darum muß er den Schüler anleiten, durch eingehendes Betrachten zahlreicher Meisterwerke der bildenden Künste oder guter Reproduktionen solcher sich die Fähigkeit zu erwerben, ein Kunstwerk zu verstehen und dem Künstler nachzufühlen, was ihn bei Schaffung seines Werkes bewegt hat.

In dem bisher gekennzeichneten Umfange gehört das Zeichnen zur Allgemeinbildung; es stellt aber der Lehrerberuf noch besondere Anforderungen an den Zeichenunterricht des Seminars.

Der Lehrer braucht die Kunst des Zeichnens sehr häufig im Unterrichte zur Erläuterung seiner Worte, daher muß jeder Seminarist Anleitung und Gelegenheit zum Skizzieren nach der Natur und aus dem Gedächtnisse auf Papier und an der Wandtafel erhalten, wobei das Hauptgewicht auf die charakteristische Darstellung des Wesentlichen und auf möglichste Schnelligkeit in der Ausführung zu legen sein würde. Die Aufgaben für diese Uebungen sind dem Lehrstoffe der Volksschule zu entnehmen. Den Abschluß des Zeichenunterrichts hat eine zusammenfassende Darstellung der ästhetischen Grundgesetze und der Kunstgeschichte zu bilden,

nachdem teils im Rahmen der Kulturgeschichte, teils bei Gelegenheit der praktischen Uebungen, teils bei Betrachtung der Kunstwerke diese Gegenstände schon einmal, aber nicht im Zusammenhange, behandelt worden sind.

Hat auch der Unterricht in Litteratur, Musik und Zeichnen die Hauptarbeit bei der Bildung des ästhetischen Gefühls zu leisten, so kann doch auch das ganze Leben und Treiben im Seminare demselben dienstbar gemacht werden. So können Theater- und Musikaufführungen von seiten der Schüler, der Besuch von Theatervorstellungen, Konzerten und Museen, sowie die Besichtigung von Bauwerken und Naturschönheiten, die freundliche Ausstattung der Innenräume des Seminars und die Pflege edler Geselligkeit sehr wohl zur Entfaltung des ästhetischen Gefühls beitragen."

Diese Forderungen dürften wohl allgemeinen Beifall finden. Ihre Bewilligung würde zur Heranbildung eines harmonisch gebildeten Lehrerstandes verhelfen, der dann wahrhaft ästhetisch bildend auf die Jugend einwirken und dadurch Liebe zum Kunstgenuß und zum Schaffen des Schönen in das Volk pflanzen würde.

II. Geschichte und Entwicklung des Zeichen- und Kunstunterrichts.

1. **Herm. Muthesius**, Der Zeichenunterricht in den Londoner Volksschulen. 19 S. mit 6 Lichtdrucktafeln u. 1 Farbendr. Gotha, E. F. Thienemann. 1,40 M.

Der neue Londoner Lehrplan, der uns als vorbildlich hingestellt wird, enthält für den Laien viel Anregendes und Bestechendes. Bestechend wirken namentlich die Anknüpfung an das Lernen der Kleinkinderschule und der dadurch ermöglichte ununterbrochene Stufengang, die angebliche Rücksichtnahme auf die Neigungen und Fähigkeiten des Kindes und deren harmonische Ausbildung, die Pflege des Gedächtniszeichnens von Anfang an, die Nachbildung der Naturgegenstände, die Anregung der Selbstthätigkeit durch Bilden selbständiger ornamentaler Entwürfe, das Zeichnen aus dem Armgelenk heraus, die originelle Anwendung der Pinseltechnik ꝛc.

Deutschen Zeichenlehrern kann diese angeblich neue Methode nicht imponieren, denn das, was Lobenswertes an ihr ist, haben sie seit Jahrzehnten schon geübt und nach jeder Hinsicht hin erprobt, das Neue aber muß für nicht unbedenklich und für die richtige Entwickelung des Zeichenunterrichts schädlich erachtet werden. Die geschilderte Methode hat ihre großen Mängel und ist darum geeignet, mit den Verhältnissen nicht völlig Vertraute irrezuleiten.

Der Zeichenunterricht der Volksschule hat eine dreifache Aufgabe zu erfüllen:

1. Die praktische, die Schüler zu befähigen, Gegenstände richtig zu sehen und in der Zeichnung richtig wiederzugeben;

2. die künstlerische, das Schöne nach Form und Farbe zu erkennen und es richtig, zweckentsprechend anzuwenden und

3. die pädagogische, die Kräfte der Schüler harmonisch zu entwickeln, vom Leichten zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten lückenlos aufbauend fortzuschreiten, an das logische Denken zu gewöhnen, die Phantasie anzuregen und vor allem den Willen zu bilden und ihn auf das Wahre, Gute und Schöne zu richten.

Die neue Londoner Methode betont offenbar die 1. Aufgabe des Zeichenunterrichtes zu sehr, ohne sie ganz erfüllen zu können. Denn das Sehenlehren, wie wir es in Deutschland pflegen, ist von dem in der Broschüre geschilderten verschieden, wie Tag und Nacht. Hier spielt die Technik die Hauptrolle, — daß die Linien in einem Zuge, ohne abzusetzen, in der vollen Armlänge aus dem Schultergelenk heraus, daß direkt mit dem Pinsel, ohne Vorzeichnung, gearbeitet wird 2c.

Hauptsache muß es jedoch bleiben, daß der Schüler wirklich zeichnerisch gefördert wird; das Wie? kommt erst in zweiter Linie in Betracht. Großer Wert wird z. B. der Anfertigung von Klassenarbeiten beigelegt, welche die Knaben vom neunten Jahre an nach einem vorher auf der Schiefertafel gefertigten Entwurf direkt mit dem Pinsel in zwei Deckfarben auf Tonpapier innerhalb einer Stunde ausführen. Zugegeben, die Schüler legen die schematisierten Blätter, Rosetten u. a. Töpferornamente den künstlerischen Anforderungen entsprechend richtig in das mit dem Lineal gezogene Liniennetz hinein —, für wen hat diese Art des Zeichnens Nutzen? Es sollen doch nicht alle Schüler Dekorationsmaler oder Töpfer werden? Einen Bleistift hat fast jeder Erwachsene in der Tasche, Pinsel und Farben wohl kaum. Gewiß, der Gebrauch des Pinsels erfordert eine leichte Hand und zwingt zur Aufmerksamkeit, beides kann jedoch auch durch das Zeichnen mit dem Stift erzielt werden.

Es dürfen doch nicht *nur* Farbenskizzen geliefert werden? *Für viele, für die meisten Zeichner ist das exakte, das richtige, genaue Zeichnen eine unbedingte Notwendigkeit.* Wohl ist ein steter Wechsel zwischen skizzierenden und exakten Zeichnern zu empfehlen und beides möglichst in steter Verbindung zu üben; bloß skizzenhafte Arbeiten, die sich noch dazu der Korrektur entziehen, verleiten zur Flüchtigkeit und Nachlässigkeit. Ohne dem Verbrauch von viel Radiergummi das Wort reden zu wollen, ist es doch durchaus gerechtfertigt, Zeichnungen so herstellen zu lassen, daß sie dem Vorbilde, gleichviel ob Vorlage oder Modell, völlig *entsprechen*. Die hier gezeichneten Blätter und Blumen entbehren des eigentümlichen individuellen Gepräges. Sie gleichen sich, wie ein Ei dem andern, einmal ist ihre größte Breite in der Mitte, einmal oben, einmal unten, wie es der Pinsel gerade hergiebt.

Bei Anwendung dieser Methode ist es allerdings leicht, Zeichenunterricht zu erteilen und eine Zeichenausstellung herzurichten, die auf das große Publikum den erwünschten Eindruck machen muß — es wird ja viel fertig und was fertig geworden ist, sieht nach etwas Rechtem aus. Man sehe die Ausstellung aber ja nur hübsch von ferne an, hüte sich ja, zu erforschen, welche Pflanzen zu den Zeichnungen Modell gestanden haben — denn solche Pflanzen giebt es überhaupt nicht —, und hüte sich ferner vor dem Gelüste, zu prüfen, ob die Formelemente, z. B. die Spirale, vom Zeichner verstanden worden sind. Wer das nicht kann, der wird keinen rechten Genuß von den Produkten der Londoner Methode haben.

Das richtige Zeichnen von Gegenständen setzt übrigens die Kenntnis der *Perspektive* voraus. Es ist etwas Unmögliches, richtige Darstellungen von Eimern, Krügen 2c. von 9jährigen Schülern zu erwarten, und selbst einem größeren Knaben wird es kaum gelingen, eine Straßenlaterne aus dem Gedächtnis richtig zu zeichnen. Dürfte ihm doch die richtige Wiedergabe *nach dem Modell* noch genug Schwierigkeiten bereiten.

Eine Blume ohne Kenntnis der Perspektive richtig zu zeichnen ist einfach *unmöglich*. Sehen wir uns die beigegebenen Beispiele daraufhin

an, so muß es auffallen, daß entweder statt der natürlichen Blumen meist schematische, lediglich durch die Pinseltechnik bedingte, palmettenähnliche oder Rosettenformen zur Darstellung kommen, die mit der Natur keine oder doch nur sehr entfernte Aehnlichkeit besitzen. Richtige Verkürzungen von Blumen sind überhaupt nicht zu finden. Was man dafür ansehen könnte, sind schematisch in die Ellipse gezeichnete, mechanisch erlernte Pinselstriche.

Das ist nicht Natur, sondern Unnatur. Man verbannt die alten Vorbilder und fröhnt dem Schnörkelismus der Modernen. Man lernt den Schüler für eine Moderichtung an, ohne ihm die Fähigkeit zu geben, sich einer anderen Richtung der Mode anbequemen zu können.

Wäre es möglich, einen systematischen, wirklich erfolgreichen Zeichenunterricht von Anbeginn des Schulbesuches eintreten zu lassen, so wäre dies offenbar ein nicht hoch genug zu schätzender pädagogischer Vorteil. Netz- und stigmographisches Zeichnen konnten in dieser Hinsicht nicht genügen, da sie nur Scheinresultate veranlaßten, abgesehen von dem Gekünstelten, dem Seelenleben der Kleinen gänzlich Fernliegenden, das diesen Methoden anhaftet. Das darauf folgende freie Zeichnen mußte jedesmal wieder mit den Elementen anfangen, als hätten die Schüler überhaupt noch nicht gezeichnet. Zum genauen Zeichnen gehört eben eine schon größere geistige Thätigkeit, ein genaues Aufmerken, genaues Beobachten des Ganzen und seiner Teile, und zur zeichnerischen Wiedergabe ein ziemlich stark entwickeltes Wollen, — alles dies kann von kleinen Schülern nicht verlangt werden. Sie mögen bei jeder Gelegenheit, im Rechnen, im Lesen, im Anschauungsunterricht, im Singen, in der biblischen Geschichte, veranlaßt werden, alles nur Mögliche durch malendes Zeichnen darzustellen. Vorläufig dürfte es keine bessere Art geben, auf das eigentliche Zeichnen vorzubereiten. Doch, was bietet der in der Broschüre empfohlene Zeichenunterricht? — durchweg malendes Zeichnen. Stets werden malendes und exaktes Zeichnen verwechselt und dem malenden Zeichnen Vorteile untergeschoben, die es nicht besitzt. Gegenüber allen modernen Zeichenmethoden bedeutet die Londoner Art, das Zeichnen zu lehren, einen gewaltigen Rückschritt. Sie nötigt zu Nachmalen schematischer Gebilde in ein gegebenes Netz, — ist also thatsächlich Netzzeichnen. Der Schüler hat es nicht nötig, über die Maßverhältnisse nachzudenken. Man übt so lange Pinselstriche, bis der Schüler angeblich frei über die Formen verfügen kann. Das ist Selbsttäuschung. Der Schüler kann auf diese Weise nie zur Freiheit des Auges gelangen. Er kann ja nicht wesentlich irren. Die Formen kommen, dank dem Liniennetz, immer an die richtige Stelle. Ueber etwaige Abweichungen muß der Lehrer sogar Freude empfinden, bedeuten sie doch gerade das spezifisch Künstlerische.

Das Ganze kann eigentlich gar nicht Methode genannt werden; denn es fehlt ihm die psychologische Begründung. Höchstens ist es eine Reihenfolge von Zeichenübungen, ein Lehrplan.

Welchen Wert hat nun diese Zeichenkunst für die Willensbildung? Wir verlangen mit Recht, daß jede Zeichnung abgegeben werden muß. Der Schüler ist daher gezwungen, seine ganze Kraft einzusetzen, zu liefern, was ihm möglich ist. In London kommt es dagegen gar nicht darauf an, ob der Schüler dasselbe 20, ja 50 mal anfängt, bis es ihm gelingt. Er darf 49 Blätter fortwerfen, ohne sie fertigzustellen.

Ob diese Art für die Ausbildung der Willenskraft von größerem Wert

ist, als die unsere, dürfte jedem Erzieher zweifellos sein. Der hier geschilderte Unterricht ist einseitig, äußerlich; sein Ziel ist Dekoration. Der unsere wendet sich an den ganzen Menschen und fördert ihn harmonisch.

Ausstellungen, welche nur ausgewählte Blätter zeigen, nicht alle, auch die mißlungenen Arbeiten, geben ein falsches Bild vom Zeichenunterricht. Das richtige Bild ergiebt sich nur aus dem längeren Zuhören beim Unterrichte, aus der Art der Unterrichtserteilung und aus der Teilnahme und eigenen Bethätigung der Schüler.

Von hohen künstlerischen Leistungen im Kindesalter zu reden, ist durchaus verfehlt. Die künstlerische Entwickelung erfolgt ganz analog der allgemeinen geistigen Entwickelung. Ausnahmen bestätigen nur die Regel. Daß die Londoner Schuljungen aber künstlerisch mehr veranlagt sein sollen, als die unseren, ist nicht wohl anzunehmen. Das Modellieren mag ja eine ganz zweckentsprechende spielende Beschäftigung für kleine Schüler sein; zu künstlerischen Leistungen können sie es auch darin nicht bringen, da solche auf denselben Voraussetzungen beruhen, wie das exakte Zeichnen.

Der Verfasser der Broschüre ist ein für einen zeitgemäßen Zeichenunterricht begeisterter Mann. An anderer Stelle (Zeichenunterricht und Stillehre, S. 493 der „Kunst") sagt er: „Wir führen zwar Zeichenunterricht in unsere Schulen ein, aber organisieren ihn wissenschaftlich so durch, daß er zur Mathematik, Optik, Körperübung oder wer weiß wozu sonst wird; nur gegen das einzige, was er wirklich sein sollte, ein künstlerisches Erziehungsmittel, verhalten wir uns gleichgültig. So entschwindet denn die Kunst mit einem Lebewohl aus diesem Unterrichtsgebiet und läßt ein Häuflein trockener Asche zurück, aus der man vergeblich ein glühendes Restchen herauszustören sucht. Ein solcher Zeichenunterricht ist schlimmer, als gar keiner; er verleidet den meisten Menschen die Lust am Zeichnen fürs ganze Leben" 2c. — Der Verfasser hat offenbar in Deutschland nur schlechten Zeichenunterricht kennen gelernt, sonst würde er den, vielleicht zufällig von ihm kennen gelernten, Londoner Zeichenunterricht nicht als das Ideal kennzeichnen, dem wir nachstreben möchten.

Immerhin giebt uns die im wohlmeinenden Sinn geschriebene Broschüre zu denken. Noch sehr viel muß auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts geschehen, wenn er seinen oben angedeuteten Zweck erfüllen soll. Bei jeder passenden Gelegenheit müssen wir auf den Wert eines guten Zeichenunterrichts hinweisen und die nötige Zeit dafür verlangen; denn hier heißt es thatsächlich „Zeit gewonnen, alles gewonnen."

Würde der Ruf nach mehr Zeit für den Zeichenunterricht in Deutschland mehr als bisher beachtet, so würden noch ganz andere Resultate erzielt werden können, als bisher. Würden die maßgebenden Persönlichkeiten mehr, als bis jetzt geschehen ist, sich um den inländischen Zeichenunterricht bekümmern, so dürfte es bei der Vortrefflichkeit unserer Zeichenmethoden nicht nötig sein, sich in England Rat zu holen und uns eine Unterrichtsart vorbildlich hinzustellen, die durchaus etwas einseitig Handwerksmäßiges an sich hat, während unser Zeichenunterricht viel tiefer, wahrhaft künstlerisch angelegt ist und allen Forderungen der Pädagogik, der Praxis und der Kunst gerecht wird, die billigerweise an ihn gestellt werden können. Daß wir trotzdem nicht meinen dürfen, unser Zeichenunterricht sei vollkommen, daß auch unser Zeichenunterricht nichts ewig Feststehendes ist, sondern sich in jeder Hinsicht weiter entwickeln muß, ist etwas Selbst-

verständliches; denn Stillstand ist Rückschritt und der Baum, der nicht mehr wächst, ist tot.

2. J. Liberty Tadd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. XII u. 212 S. mit 330 Abbild. Leipzig, R. Voigtländer. 5 M., geb. 6 M.

Das beachtenswerte Buch ist uns durch die Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg zugänglich gemacht worden. Sind auch die Wege nicht durchaus neu — sie sind meist schon von verschiedenen Seiten gezeigt worden, konnten aber nicht begangen werden, da für den Zeichenunterricht an unsern deutschen Schulen meist nicht genügend Zeit vorhanden ist —, so ist es doch das Verdienst Tadds, diese Wege zuerst betreten zu haben. Die amerikanischen Verhältnisse haben dies gestattet.

Die Schule, an der so unterrichtet wird, wie es das Buch schildert, entspricht in keiner Weise unsern allgemein bildenden Schulen, sondern sie ist eine Zeichenschule, eine öffentliche Industrie- und Kunstschule in Philadelphia. Tadd spricht zwar von Verbindung des Zeichnens mit anderen Unterrichtsfächern, doch ist diese Verbindung eine sehr lose und mehr äußerliche; denn sie besteht nur im Nachbilden von Gegenständen, die den übrigen Unterrichtsgebieten entnommen sind. Daß dabei Namen genannt und Teile erklärt werden müssen, ist selbstverständlich. Dieser Teil würde mit noch größerer Ausführlichkeit und sicherer Weiterführung nach der wissenschaftlichen Seite hin zu behandeln sein.

Jedenfalls sind wir von einer künstlerischen Erziehung der Jugend, wie sie hier vorgeführt wird, noch sehr weit entfernt und wohl der phantasiebegabteste deutsche Zeichenlehrer hat sich nicht zu dem Gedanken aufzuschwingen vermocht, daß seine Träume von der wünschenswerten Ausgestaltung des Zeichenunterrichts je sich verwirklichen und irgendwo so greifbare Gestalt annehmen würden, wie dies hier gezeigt wird.

Das Buch ist keine methodische Anleitung, kein Lehrbuch, das uns die Reihenfolge der Uebungen vorführt. Es schildert vielmehr bloß die Art der Thätigkeit und stellt die Grundsätze fest, die den Verfasser bestimmten, seinen Unterricht gerade so zu gestalten. Jedem einzelnen Lehrer würde es demnach vorbehalten bleiben, sich seinen Lehrgang, seinen besonderen Schulverhältnissen entsprechend selbst einzurichten.

Dies kann ein Vorteil sein; denn es werden nicht Normen geschaffen, deren Befolgung den Verfall herbeiführen würde, sondern das Buch will nur anregen, Natur und Erfahrung als die besten Lehrer anzuerkennen, die Jugend weniger zu unterrichten, als sie vielmehr zum Erarbeiten der Wahrheiten anzuhalten: „Liebe zur Natur, Pflege des Gefühls, Erziehung von Hand und Auge, damit sie dem Geiste dienen und seine Befehle ausrichten können — das muß betont werden. Kopf und Hand, Herz und Wille müssen den ernsten Aufgaben des Lebens gewachsen sein. Nichts giebt dem Menschen größere Würde, als die entwickelte Kraft etwas thun zu können. Keine Freude ist größer und dauernder.“ So kann nur ein eminent praktischer Schulmann schreiben und durchaus praktisch ist es auch, wie es Tadd anfängt, dieses gekennzeichnete Ziel zu erreichen.

Dazu dient ihm außer der Beidhändigkeit im Zeichnen vor allem der Wechsel in der Art der Arbeiten. Die Schüler lernen nicht allein das Zeichnen, sondern von der untersten Stufe an werden die vier Gruppen

des Zeichnens, Entwerfens, Modellierens und Holzschnitzens nebeneinander betrieben. Das Arbeiten in Thon verstärkt die Zeichenfertigkeit, das Modellieren, das Schnitzen in Holz. Damit stellt sich Tadd in einen teilweisen Gegensatz zu den Bestrebungen der Handfertigkeitler, denen er vorwirft, gewisse Arbeiten in ihren Plan aufgenommen zu haben, welche der wahren Erziehung des Auges und der Hand nicht dienen, z. B. Papierschneiden, Stäbchenlegen, Slojd, Sägen und Hobeln und sonstige Tischlerarbeiten und andere rein mechanische Thätigkeiten.

Der Verfasser betont vor allem den sittlichen Wert der ästhetischen Schulung, verwirft die einseitige berufliche Erziehung und zeigt, wie er naturgemäß die Fähigkeiten des Kindes entwickelt: die organischen Faktoren — Hand, Auge und Gehirn — werden zur Erwerbung bewußter Kontrolle erzogen, der dann die automatische von selbst folgt.

Die ersten zeichnerischen Uebungen werden mit weißer Kreide an großen, senkrecht aufgestellten, schwarzen Wandtafeln möglichst groß ausgeführt. Es arbeiten stets so viele Schüler zugleich, als an den Wandtafeln Platz finden können. Mit beiden Händen zugleich werden nach entgegengesetzter Richtung hin Kreise, Schneckenlinien, Blattformen und symmetrische Ornamente gebildet. Von Anfang an wird zwischen Skizzieren nach der Natur und Entwerfen unterschieden und gleichzeitig Modellieren und Holzschnitzen betrieben. Es folgt dann das Arbeiten nach präparierten Tieren, Vögeln, Fischen 2c. und nach lebenden Pflanzen und Tieren. Im Arbeiten nach dem lebenden menschlichen Akt findet die künstlerische Erziehung ihren Abschluß.

Den zeichnerischen oder künstlerischen Wert der gelieferten Schülerarbeiten zu beurteilen, ist bei der Kleinheit der Wiedergabe unmöglich. Auch kommen einem beim Durchlesen des Buches und beim Betrachten der in Thätigkeit vorgeführten Kinder und jungen Leute oftmals begründete Zweifel, ob sich auch alles wirklich so verhalten hat, wie es dargestellt ist. In diesen Zweifeln wird man bestärkt durch die Mitteilung Professor Flinzers in der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer von dem Mißbrauch seiner Skizzenbücher, der in Tadds Schule offenbar stattgefunden hat.

Doch dürfen wir nicht vergessen, daß wir es bei Tadd nicht mit Volksschülern in unserm Sinne, also nicht mit Massenunterricht zu thun haben, sondern mit freiwilligen, für das Zeichnen beanlagten Schülern, die viel Zeit auf die Herstellung ihrer Zeichnungen, Entwürfe, Modellier- und Schnitzarbeiten verwenden können. Deshalb ist es auch fraglich, wie weit es möglich und ob es überhaupt empfehlenswert sein würde, die geschilderte Lehrweise auf unsere allgemeinbildenden Schulen zu übertragen. Auch sonst findet nicht alles unsern Beifall, was Tadd fordert, — so z. B., daß er die Uebung der geometrischen Grundformen als Ausgangspunkt des Zeichnens verwirft —, doch den Grundgedanken muß rückhaltlos zugestimmt werden.

Auch wir müssen eine gleiche Würdigung und Pflege der künstlerischen Erziehung der Jugend erstreben. Die Verwirklichung dieses Gedankens im Sinne Tadds würde jedoch eine völlige Umgestaltung unseres gesamten Schulwesens zur Voraussetzung haben müssen. Dies ist zur Zeit wohl kaum zu erwarten. Auf alle Fälle wird das höchst beachtenswerte Buch die Richtung der Entwickelung des Zeichenunterrichtes weit hinaus günstig beeinflussen.

3. Die zukünftige Stellung des Zeichenunterrichts in den höheren Lehranstalten, herausg. vom Vorstand des Landesvereins preußischer für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer. 38 S. Hannover, Helwingsche Verlagsb. 60 Pf.

Diese Broschüre ist als ein wertvoller Beitrag zur Schulreform in Preußen zu betrachten. Die beiden Vorträge von G. Knebel-Frankfurt a. M. und Georg Friese-Hannover kennzeichnen mit möglichster Ausführlichkeit die Unzulänglichkeit des jetzigen Zeichenunterrichts der höheren Schulen; sie weisen überzeugend nach, daß eine gründlichere und vielseitigere Schulung des Auges unbedingte Forderung ist und bleiben muß und geben Mittel und Wege an, um dem noch immmer, selbst von manchen Pädagogen, falsch bewerteten Zeichenunterricht aufzuhelfen und ihn in einen zeitgemäßen umzugestalten. Nicht nur jeder Zeichenlehrer sollte die Broschüre lesen, — er kennt ja die bestehenden Mißstände zur Genüge aus eigener Erfahrung —, sondern jeder Gebildete sollte sich hier Auskunft holen über ein Unterrichtsgebiet, das wie kein anderes in den letzten 20 Jahren so vollständig umgewandelt worden ist, daß es Leute aus der „alten Schule" wohl kaum wiedererkennen dürften.

4. **Emanuel Grosser**, Porträtmaler, Reform im Schulzeichenunterricht. 29 S. Berlin, W. Susserott. 50 Pf.

Die Broschüre ist voller Widersprüche, sie verrät völlige Unkenntnis der Pädagogik und ihrer durch den modernen Zeichenunterricht schon längst erfüllten Forderungen. Vom Verfasser wäre zu wünschen, 1. daß er in einer preußischen Normalklasse von durchschnittlich 70 Schülern den Beweis erbrächte, daß seine Reformvorschläge nicht bloße Redensarten sind und 2. daß ein geeigneter Zeichen-Inspektor die so geübte Thätigkeit überwache und auf ihren pädagogischen Wert hin prüfe. Vorläufig muß es mit großem Mißtrauen aufgefaßt werden, wenn ein Reformer fordert, der Schüler solle „sehen lernen ohne zu denken", denn wer beim Sehen nicht denkt, lernt überhaupt nicht sehen.

5. Blätter für den Zeichen- und gewerblichen Berufsunterricht. Organ des Verbandes zur Förderung des Zeichen- u. gewerbl. Berufsunterrichts in der Schweiz. Chef-Red.: Prof. O. Pupikofer. 25. Jahrg. (24 Nummern). Exped.: H. Volkart, Reallehrer in Herisau. 5 M.

Der 25. Jahrgang dieser zielbewußt und sicher geleiteten Zeitschrift umfaßt einen stattlichen Band von 520 Seiten. Ein reicher Stoff, alle Gebiete des Zeichnens, des Kunstgewerbes und der Kunst streifend, wird hier in ca. 40 Abhandlungen in deutscher und französischer Sprache von hervorragenden Fachgenossen meisterhaft behandelt und oftmals durch Illustrationen oder beigegebene Tafeln ergänzt und erläutert. Dazu kommen noch Verbandsnachrichten und kleinere Mitteilungen, sowie Besprechungen von Ausstellungen und Beurteilungen von Lehrmitteln für Zeichnen und Schreiben. Ein fester, gesunder Zug durchweht das Ganze: das Bestreben, erst Sicherheit im Zeichnen zu erzielen, ehe den Reformforderungen weitergehende Konzessionen im Malen, Komponieren ꝛc. gemacht werden. Ein hochinteressanter Vortrag zur Jubiläumsversammlung in Thun giebt einen Abriß der Geschichte des Verbandes und legt Zeugnis ab von jahrzehntelanger, unausgesetzter Arbeit durch Wort und That.

Möge dem rührigen Verbande auch im zweiten Vierteljahrhundert eine gleichgesegnete Wirksamkeit, noch größere Ausbreitung und werkthätige Unterstützung zu teil werden, möge reicher Erfolg seine zielbewußte Arbeit krönen.

6. Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht, herausg. vom Verein österreichischer Zeichenlehrer. Jahrg. 26 (10 Nummern). Schriftleiter: L. J. Großschedl, Wien XIX, 1, Chimanistr. 27. 6,80 M.

Der 26. Jahrgang dieser Zeitschrift bietet eine reiche Fundgrube für den Zeichenlehrer und eine Fülle von Anregungen für seinen Beruf. Unter der großen Zahl von Originalarbeiten seien als besonders hervorragend genannt: die für das 2. Heft des Hilfsbuches für den Zeichen- und Kunstunterricht bestimmte Arbeit über Farbenlehre von Professor A. R. Hein, welche sich durch den ganzen Jahrgang erstreckt, reich und gut illustriert ist und welche alle Fortschritte auf diesem Gebiet vergleichend, klar, übersichtlich und leicht verständlich darbietet; von Prof. Micholitsch über das Skizzieren; von Prof. Stübchen-Kirchner über moderne Keramik und die musterhafte zeichnerisch litterarische Uebersicht „An der Grenze zweier Jahrhunderte" von Th. Wunderlich-Berlin.

Die vorzügliche Zeitschrift sollte von jedem Zeichenlehrer gelesen werden.

7. Der Zeichenlehrer. Zeitschr. d. Vereins württemb. Zeichenlehrer. 12. Jahrg. (12 Nummern m. je 1 kunstgewerbl. Entwurf). Schriftleiter: Oberl. Schirmer in Nagold. Schw. Gmünd, J. Roth. 3,75 M.

Anzuerkennen ist vor allem die Vielseitigkeit des Interesses, das in den Lesern durch die Zeitschrift gepflegt wird. Wir finden längere und kürzere Abhandlungen und Berichte über alle bemerkenswerten kunstgewerblichen und schulischen Bestrebungen, soweit sie mit dem Zeichnen in Berührung treten, Mitteilungen über Vereine und Versammlungen, Berichte über Ausstellungen und Prüfungen, sachgemäße Besprechungen neuer Erscheinungen, technische Rezepte, Personalien 2c. Besonders beachtenswert ist die Berichterstattung und Beurteilung der deutschen Abteilung auf der Pariser Weltausstellung. Die 12 künstlerischen Beilagen behandeln: Wandpartie aus Schloß Bruchsal von G. Bürkle, Stickerei aus dem kunsthistorischen Museum Basel von W. Hahn-Leonberg, Entwurf zu Schrank und Büffet von Hinderer-Elberfeld, zu Schmuckkästchen und Falzmesser von Junginger-Schwenningen a. N., Diplome von Eberbach-Heilbronn, Huberich-Ellwangen, Magdalene Schweizer-Stuttgart, Entwurf zu einer Tasche von J. Hager und zu einem Prunkflügel von Rob. Knorr.

Der „Zeichenlehrer" verdient größte Beachtung und Unterstützung.

III. Freies Zeichnen allgemeinen Inhalts.

1. **G. Conz**, Prof., Zeichenschule. VIII u. 127 S. mit 80 Illustr. u. 1 Sammlung von Vorlagen für Anfänger. Ravensburg, O. Maier. 7 M.

Die Zeichenschule soll als Anleitung zum Selbstunterricht dienen. Der Verfasser hat diese sich gestellte Aufgabe mit viel Geschick gelöst. Ueber den Wert der 48 Tafeln mit den Anfängerübungen kann man sich freilich nicht unbedingt zustimmend äußern. Quadrate mit Teilungen und geradlinigen Musterungen, Dreieck, Sechseck, Achteck, Kreis, Vorderansichten von Möbeln, Gebäuden und Geräten, Bogenformen, Muscheln und Schneckenhäuser, Gefäßformen, einzelne Buchstabenformen, Säulenkapitäle, Blattformen, Fische, Vogelköpfe und ganze Vögel, Tier- und Menschenköpfe im Umriß folgen hier in bunter Reihe aufeinander. Jedenfalls ist eine Folge vom Leichten zum Schwereren darin enthalten. Doch

sind die meisten Uebungen als Vorbereitungen zu dem im Lehrbuche Behandelten gar nicht nötig; auch ist das Prinzip verlassen, daß Körperliches nur nach dem Körper selbst gezeichnet werden soll. Das Lehrbuch selbst ist musterhaft bearbeitet. Alles zum Gelingen der Zeichnung Wesentliche ist hier liebevoll berücksichtigt. Das Buch behandelt allgemeine Gesichtspunkte, das Zeichenmaterial, das Zeichnen nach dem farblosen Modell (Perspektive, Licht und Schatten, Gipsmodelle), Stillleben und das Zeichnen architektonischer und landschaftlicher Gegenstände nach der Natur. Jeder der sechs Abschnitte ist gleichwertig, gleich klar und anregend geschrieben und durch viele zweckentsprechende Abbildungen erläutert. Diese sind groß und deutlich und geben die Technik der Zeichnungen genau wieder. Text und Abbildungen ergänzen sich vorzüglich. Die Ausstattung des Buches macht es geeignet, als Geschenkwerk verwendet zu werden.

2. **Fritz Kuhlmann**, Das Pflanzenzeichnen in Schulen. 1. Heft: Das Allgemeine. — Die Pflanze als Flächenform. 13 S. Text u. 14 Tafeln. 40×28 cm. 6 M. 2. Heft: Die Pflanze als körperliche Form. 4 S. Text u. 7 Tafeln. 40×28 cm. Leipzig, R. Voigtländer. 4 M.

Mit Recht tritt K. für das von uns schon seit länger als 25 Jahren gepflegte Pflanzenzeichnen ein und erklärt, wie er zu seinen Resultaten auf diesem Gebiete gekommen ist. K. verpönt das Zeichnen nach der schematisierten Pflanze und des Ornamentes in jeder Form als Vorstufe des Pflanzenzeichnens und verlangt von Anfang an eine systematische Folge natürlicher Vorbilder. Doch erkennt er an, daß die geometrischen Formen vom Quadrat bis zur Ellipse und Spirale den Untergrund für das darauf zu errichtende Gebäude des Zeichenunterrichts bilden müssen. Der Stufengang des ersten Teiles erstreckt sich auf Blätter mit ganzem Rande, mit gebrochener Randlinie und auf Zweige und Ranken. Die Anleitung zum Darstellen von Blattformen und Blüten bewegt sich in bekannten Bahnen und bietet bloß insofern etwas Neues, als von der Anwendung der Photographie ausgiebiger Gebrauch gemacht worden ist. Die Verwendung der Pflanze als Ornament hat sich der Verfasser insofern leicht gemacht, als er sich die ornamentale Umarbeitung für eine bestimmte zu verzierende Grundform erspart und sich meist damit begnügt, einen gegebenen Zweig mit einem Rechteck, einem Kreise oder sonst einem Rahmen zu begrenzen.

Die Arbeit bietet namentlich für Anfänger im Zeichenunterrichte viel Anregendes; sie giebt viele praktische Winke und verdient volle Empfehlung. Besonders förderlich für die Einführung des Pflanzenzeichnens dürfte die von dem Verfasser beschriebene, im Selbstverlag erschienene praktische und billige Schutzmappe für gepreßte Pflanzen sein.

Im zweiten Teile verwirft K. das Zeichnen nach Gipsmodellen und empfiehlt für den ersten Unterricht im Pflanzenzeichnen als Modelle getrocknete natürliche Blätter und Zweige. Verfasser giebt ausführliche Anleitung zur Präparation derartiger Modelle und zu ihrer zweckmäßigen Verwendung im Unterrichte. Der methodische Gang, der vom ersten einfachen Umrißzeichnen bis zum wirklichen Malen nach Natur führt, zeichnet sich durch Einfachheit, Klarheit und logische Folgerichtigkeit aus. K. will jedoch, trotzdem er ein festes methodisches Prinzip verfolgt, keineswegs die Methode ein für allemal festlegen, sondern nur die Grundzüge für dieselbe feststellen und dem Lehrer das Recht wahren, seiner Individualität und den Verhältnissen entsprechend ändern zu können. Durchaus empfehlenswert, auch für die Selbstbelehrung.

3. **E. F. W. Menard**, Sem.-Lehrer, Praktischer Lehrgang für den Zeichenunterricht. 1. Heft. 2., verm. Aufl. 4⁰. 26 lithogr. Tafeln in Mappe. Neuwied, Heusers Verl. 2,40 M.

Der Verfasser ordnet den Stoff für den Zeichenunterricht nach dem kulturhistorischen Stufengang, da er diesem allein die Berechtigung zugesteht. Demnach läßt er fünf Stufen der darstellenden Kunst aufeinander folgen: Textil-, Geräte-, Bau-, Bildhauerkunst und Malerei. Man kann darüber wohl anderer Ansicht sein und sich fragen, ob es wirklich für die kleinen sechsjährigen Schüler so interessant sein sollte, die Urformen der textilen Kunst zu ihren ersten Zeichenübungen zu benutzen. Doch muß anerkannt werden, daß der systematische Aufbau wohl zu einem sicheren Resultate im Zeichenunterrichte führen kann und bei konsequenter Durcharbeitung dazu führen muß. Die Erzeugnisse der textilen Kunst lassen sich einteilen in Bänder und Decken. Demgemäß enthalten die 26 Tafeln eine reiche, methodisch geordnete Sammlung gerader und schräg laufender Mäander, maurischer Flechtbänder, viele Netz- und Flechtmuster für begrenzte und unbegrenzte Flächen — einen reichen Schatz für den Unterricht im Netzzeichnen, der jedoch auch im späteren freien Zeichnen und in der ornamentalen Formenlehre gute Verwendung finden kann.

4. **A. Schirmer**, Zeichenoberl., Freihand-Körperzeichnen und seine Anwendung auf das Zeichnen von einfachen Stillleben, Pflanzen und Ornamenten. VII u. 56 S. m. 64 Tafeln (18×13 cm). Stuttgart, K. Wittwer. 4,50 M.

Diese für allgemein bildende Schulen bestimmte Anleitung ist aus der Praxis herausgewachsen. Sie geht von der Erwägung aus, daß der Schüler zum möglichst selbständigen, bewußten Darstellen von Natur- und Kunstgegenständen nur gebracht werden kann, wenn er die in denselben verborgenen Grundformen vollständig beherrscht. Demgemäß muß das Zeichnen dieser Elemente als etwas Wesentliches, das nicht nur nebenbei im Darstellen zufällig ausgewählter Körper abgemacht werden kann, an den Anfang eines methodischen Unterrichts gestellt werden. Elementare Perspektive und Schattenlehre müssen daher die Elementargrammatik des gesamten Zeichenunterrichtes bilden. Dem ist aus Erfahrung voll beizupflichten. Die Wahl der vom Verfasser benutzten Modelle ist sehr zweckmäßig; denn die ersten Modelle können zugleich als Hohl- und als Vollmodelle Verwendung finden; die späteren gestatten, da sie zerlegbar sind, die vielfachsten Zusammenstellungen.

Der Text des durch Zeichnungen, teilweise durch Schülerzeichnungen illustrierten Lehrganges behandelt zunächst allgemeine Gesichtspunkte, giebt dann im speziellen Teile Anleitung zum elementaren und zum angewandten Körperzeichnen (Stillleben, Pflanzenzeichnen und Ornament). Die einfache Darstellung der Zeichnungen aus den verschiedenen Gebieten auf Tonpapier mit Bleistift und weißer Kreide wirkt sehr angenehm.

Das Werkchen wird gewiß dazu beitragen, dem Körperzeichnen neue Freunde zu werben und zwar dem Körperzeichnen, das auf einer soliden Grundlage aufbaut.

5. **Prang**, Kurzer Lehrgang im Formstudium und Zeichnen. Ein Handbuch für den Lehrer. Von John S. Clark, Mary Dana Hicks, Walter S. Perry. Ins Deutsche übersetzt von Herm. Lukas, k. k. Prof. in Salzburg. 217 S. m. vielen Abbild. u. 5 Zeichenhefte mit Vorzeichnungen u. Text. Leipa i. B., J. Künstner. 3 M.
— Ueber den Gebrauch von Modellen. Anleitung zur Verwendung der

Prangschen Modelle im Formenstudium u. im Zeichenunterrichte an den Volksschulen. 227 S. m. vielen Abbild. Einzig autorisierte deutsche Uebersetzung von Herm. Lukas. Ebendas. 1,30 M.

Prangs Zeichenmethode hat schon seit langer Zeit viel von sich reden gemacht und mit Recht. Können wir uns auch nicht mit allem einverstanden erklären, so finden doch die für die beiden ersten Schuljahre bestimmten Darlegungen der Anleitung „Ueber den Gebrauch von Modellen" unsern vollen Beifall; denn Prang stellt den gesamten Elementarunterricht auf eine ganz andere und, wir dürfen es ohne weiteres zugeben, auf eine rationellere Grundlage, als dies unser deutscher Elementarunterricht thut. Während unsere Kleinen möglichst bald dazu gebracht werden müssen, lesen und rechnen zu können, nicht nur Diktate zu schreiben, sondern womöglich kleine Aufsätze zu liefern, schließt sich der amerikanische Elementarunterricht eng an Fröbels Ideen an und bringt die Kinder in einem bestimmten Anschauungskreise durch Gebrauch aller Sinne zu genauer Kenntnis der Gegenstände, vermittelt also genaue Wahrnehmungen, Anschauungen und Vorstellungen. Die Schüler eignen sich ein sicheres Erfahrungswissen an und erhalten so für ihre geistige Ausbildung einen festen Grund. Es sind anscheinend wenig Körper, mit denen sich die Kinder beschäftigen: Kugel, Würfel und Cylinder im ersten, Halbkugel, quadratisches und rechtwinkelig dreiseitiges Prisma im zweiten, Ellipsoid, Ovoid und dreiseitiges Prisma mit gleichseitiger Basis im dritten und Kegel, Pyramide und Vasenform im vierten Halbjahre —, doch wie vielseitig werden sie bearbeitet, wie interessant werden sie den Kindern durch Vergleichen mit Naturgegenständen gemacht und wie vielfach erhalten die Schüler Gelegenheit, durch Modellieren, Netzebilden, Nachzeichnen, Gruppenbildung, Gedächtniszeichnen, Ergänzen, Falten, Flechten, Ausschneiden, Bekleben, Stäbchenlegen 2c. die Selbstthätigkeit zu fördern. Die in den Heften gegebenen, nicht immer einwandfreien Abbildungen sollen nicht als Vorlagen dienen, als solche gilt nur die Natur, der wirkliche Gegenstand.

Der Stoff der fünf Hefte ist in Uebereinstimmung mit der dazugehörigen Anleitung „Prangs kurzer Lehrgang 2c." für sechs Schuljahre (3. bis 8.) berechnet. Formstudium und Zeichnen sollen als Mittel geistiger Entwickelung in enger Verbindung miteinander getrieben werden. Durch das Anfertigen der Modelle und Gegenstände, welche das Formstudium verlangt, übt und ermutigt man die Fähigkeit, die Hände zu gebrauchen, entwickelt die schöpferischen Anlagen und beginnt so den Handfertigkeitsunterricht mit all seinen wohlthätigen Folgen.

Kein Lehrer wird diese Bücher, welche die harmonische Ausbildung des Gesichts- und des Tastsinnes zur Grundlage des Kinderunterrichts machen, aus der Hand legen, ohne viele Anregungen für seine Lehrthätigkeit von ihnen empfangen zu haben. Dem Uebersetzer gebührt für seine Arbeit der Dank aller Pädagogen, denn sie wird ihr Teil dazu beitragen helfen, den gesamten Unterricht allmählich auf eine dem Geistesleben des Kindes angepaßte Grundlage zu bringen.

6. O. **Pupikofer**, Prof., Wandtafelvorlagen für den Zeichenunterricht in der Volksschule. 2. Serie. 5 Wandtafeln (78×96 cm) mit Text. Ravensburg, O. Maier.

Pupikofers Wandvorlagen wollen die Schüler dazu führen, „in der Natur mit ihrem Formen- und Farbenreichtum die vornehmste Lehrmeisterin zu erblicken". Selbstbeobachten, Vergleichen und Arbeiten, das

sind die Mittel, selbständige, bewußte Anwendung selbstthätig erkannter Gesetze der Zweck des vom Verfasser empfohlenen Zeichenunterrichtes. Dem nach Anleitung suchenden Lehrer werden Text und Tafeln Gelegenheit geben, sich „frei zu machen von dem Vorlagenhaufen" und auf eigene Füße zu kommen. Die fünf Tafeln behandeln Kelch und Knospe, Reihungen mit verbundenen Elementen, Schneckenlinie, Spiralblatt und Blattband. Der Text giebt viele zeichnerische Anregungen zu Zusammenstellungen und viele methodische Winke.

7. **Herm. Werner**, Verwertung der heimischen Flora. I. Serie: 52 Tafeln (51×33 cm) in reichem Farbendr. 2., verb. Aufl. In Mappe. Elbing, Innerer Georgendamm 9. Selbstverl. 20 M.

Der Erfolg — die 2. Auflage erscheint vier Monate nach der ersten — ist der beste Beweis, daß wirklich gute Vorlagenwerke notwendig sind und gern gekauft werden. Text ist wenig gegeben. Der Verfasser setzt mit Recht voraus, daß der Zeichenlehrer mit den neuzeitlichen Bestrebungen vertraut sein müsse. Doch jeder Satz der Vorrede, sowie der Erläuterungen zu den Tafeln kennzeichnet den erfahrenen, durchaus sicheren Pädagogen. Der Zweck, „bei der zeichnenden Jugend den Sinn für Beobachtung der Natur wachzurufen, sie zu liebevoller Bewunderung der in der Natur gebotenen Formenfülle hinzuleiten und sie befähigen, selbständig die benötigten Zierformen der Natur zu entnehmen und frei zu verwerten", kann nicht besser erfüllt werden, als durch die Nachahmung der durch Wort und Bild so überzeugend vorgeführten Lehrweise.

Die Tafeln geben einen methodisch sicheren Stufengang, der von den geometrischen Grundformen und ihrer Verwertung im Ornament allmählich überführt zu Blatt- und Blütenformen. Wenigen Pflanzen (Haselwurz, Froschbiß, Linde, Epheu, Eiche, Rose, Wein und Leberblume) werden die Motive entnommen, zeichnerisch genau konturiert verarbeitet und mit leichtem Flächenton versehen. Baldmöglichst werden die gewonnenen Zeichenelemente verwendet zu Reihungen, symmetrischen und zentralen Füllungen und zu Eckbildungen, wobei ein steter Fortschritt vom Leichten zum Schwereren ersichtlich ist. Vielseitigkeit der Anordnung und geschickte Verwendung weniger lichter Farbentöne (Blau, Rot, Gelb und Schwarz) sind ein Hauptvorzug des Werkes.

Die 52 Tafeln geben demnach treffliche Vorbilder zur Nachbildung ab. Werden sie aber geschickt benutzt zur Anregung der Selbstthätigkeit und zur Bethätigung der schöpferischen Kraft, so werden sie erst ihren eigentlichen Zweck erfüllen und reichen Segen bringen. Mit berechtigter Spannung wird der Fortsetzung des interessanten Werkes entgegengesehen.

8. **F. Seeger**, Zeichenlehrer, Lehrgang für das elementare Ornamentzeichnen. 7 Hefte mit eingedruckten Vorbildern u. 16 S. Text. à 30 Pf. Cöthen, O. Schulze.

Brauchbare Hefte, anfangs reichlich, später mit weniger Hilfspunkten versehen. Die Nachbildungen erfolgen erst in gleicher, später in veränderter Größe. Die gewählten „Lebensformen": Fenster, Gitter, Winkeldreieck, Pfeil 2c. können unbeanstandet passieren, da sie Flächenfiguren bilden und jede Verkürzung vermieden ist. Schon das 1. Heft bringt angewandte Aufgaben: Parkettfußböden, Reihungen von Quadraten und Dreiecken zur Ergänzung. Im 2. Hefte treten Bogenlinien auf, im dritten der Kreis, Rosettenbildungen und Ellipse. Allmählich kommen Naturnachbildungen von Blättern, Blüten, Muscheln, Fischen und ihre Anwendung. Die Formen sind manchmal zu klein und zu nahe

aneinander gerückt, als daß eine genaue, das ästhetische Gefühl fördernde Nachbildung erfolgen könnte, so Heft V, S. 10. Die unregelmäßige, abgebrochene Randbildung der Weinblätter (V, 9) ist aus gleichen Gründen nicht zu empfehlen. Man gebe dem Schüler schöne Formen, daß er seine Kraft übe, diese nachzubilden; die Nachbildung wird ohnedies meist nicht ganz so gut ausfallen, als das Vorbild. Ganz verfehlt ist es aber, perspektivische Ansichten von Körpern nach Vorlagen zeichnen zu lassen, zumal, wenn die Vorlage — es ist zum Glück bloß eine — so verzeichnet ist wie VIa, 2. Heft VIb ist für das Mädchenzeichnen bestimmt; es enthält Schnurenbenähungen, Languetten, Bänder und Eckbildungen und ähnliche für Stickereizwecke bestimmte Aufgaben. Der Preis, 30 Pf. für ein Heft von 12 Blatt, ist sehr teuer. Der Text verfolgt vernünftige pädagogische Grundsätze. Er wird beim Gebrauch der Hefte gute Dienste leisten.

9. **M. Meurer**, Katalog der plastischen Pflanzenformen. 19 S. Text u. 11 Tafeln (29×20 cm). Dresden, G. Kühtmann.

Professor Meurer hat im Anschluß an sein großes Werk „Pflanzenzeichnen" und zur Ergänzung desselben eine Sammlung von 38 Modellen, teils in Relief, teils in Rundform, herstellen lassen. Die Modelle stellen starke Vergrößerungen der vorbildlichen Naturformen dar, deren Schönheit der Anfänger am kleinen Original kaum erkennen und darum nur unvollkommen wiedergeben kann. Es ist jedoch nicht beabsichtigt, die natürlichen Vorbilder durch die Modelle verdrängen zu wollen; sie sollen nur zur Unterstützung des unmittelbaren Pflanzenstudiums dienen. Der Text giebt im Anschluß an die kleinen Reproduktionen der Modelle im Katalog die nötigen Erklärungen, soweit solche nicht schon in den „Pflanzenformen" enthalten sind. Die ganze Sammlung kostet 300 Mk., eine Auswahl von 20 Stück 150 Mk., einzelne Modelle werden mit 4 bis 10 Mk. berechnet. Dargestellt sind: einfache und zusammengesetzte Blattformen, Knospenbildungen, Blüten, Blattansätze, Verzweigungen und größere Gruppen von Pflanzenteilen, z. B. eine Weinranke mit Traube. Ganz vorzüglich.

IV. Fachzeichnen.

1. **Albert Winther**, Maler, Zweige und Ranken. 2. Heft. 12 Tafeln (80×56 cm) in Photographiedruck. Leipzig, W. Opetz. 12 M.

Professor Winthers Pflanzenbilder gewähren den Eindruck des Unmittelbaren, da die photographische Wiedergabe der Natur zeichnerische Techniken überflüssig macht, deren Vorhandensein doch mehr oder weniger störend auf den Beschauer einwirken können. Da die Vorbilder in Naturgröße wiedergegeben sind, kann man sich in Ermangelung der Originalpflanze kaum ein vollkommeneres Vorbild denken, nur die farbige Photographie würde zu noch weiterer Vervollkommnung ähnlicher Vorbilder dienen können. Die vorgeführten Pflanzen (Hopfen, Goldregen, Apfelbaum, wilder Wein, Roßkastanie, Zierkürbis, Brombeerstrauch, Sauerkirsche, Trompetenbaum, Zwetsche und Wein) sind geschickt ausgewählt und malerisch gut gestellt. Als ganz vorzüglich zu empfehlen.

2. **J. v. Storck**, k. k. Hofrat 2c., Die Pflanze in der Kunst. 4. Heft. 6 Tafeln (42×47 cm). Wien, R. v. Waldheim. 10 M.

Es ist eine Lust, diese prächtigen Vorbilder zu betrachten und im Unterricht benutzen zu können. Das erste Blatt bringt in farbig natura-

listischer Nachbildung die vorzüglich sich ergänzenden Bilder der weißen Lilie und der violettblauen Iris. Die übrigen Tafeln enthalten Anwendungen der Lilie im Kunstgewerbe. Die Tafeln dienen gleichzeitig einem dreifachen Zwecke: 1. als Vorlagenwerk für den Zeichenunterricht an Kunstgewerbe- und Realschulen, Gymnasien und Lehrerbildungsanstalten, 2. als Anschauungsmittel für ornamentale Stillehre und 3. als Nachschlagebuch für Künstler und Kunsthandwerker. Die Vorzüglichkeit der Auswahl und der Ausführung der Zeichnungen und die vornehme Ausstattung sichern dem Werke unbeschränkte Dauer der Verwendbarkeit und größte Verbreitung.

3. **J. Witt**, Dir., Musterblätter für das Fachzeichnen. 9 Serien (24×31 cm): 1. für Tischler, 2. für Klempner, 3. für Schuhmacher, 4. für Maschinenschlosser, 5. für Bau- u. Kunstschlosser, 6. für Schmiede, 7. für Sattler, 8. für Stellmacher, 9. für Maurer. à 1 M. Elbing, C. Meißner.

Unter den vielen Werken, die für das Fachzeichnen erschienen sind, nehmen diese Musterblätter eine hervorragende Stellung ein. Sie sind handlichen Formates und enthalten wesentliche Aufgaben der entsprechenden Berufsarten in methodischer Reihenfolge. Die Zeichnungen sind durchaus klar und deutlich, mit den entsprechenden technischen Farben und, wo dies nötig erschien, mit Bezifferung versehen. Das in jeder Hinsicht gut ausgestattete und dabei sehr billige Werk ist höchst empfehlenswert.

4. **Lewis F. Day**, Alte und neue Alphabete. Autorisierte deutsche Bearbeitung. Leipzig, K. W. Hiersemann. Geb. 5,35 M.

Das Buch ist ein rechter Schatz für alle Schriftzeichner, enthält es doch über 150 vollständige Alphabete, 30 Folgen von Ziffern und zahlreiche Nachbildungen alter Daten ꝛc. Außer den alten Alphabeten, welche die Wandlung der Buchstabenformen veranschaulichen, werden auch viele originelle hochmoderne Schriften geboten, so vom Herausgeber, von Franz Stuck, R. K. Cowtan, Walter Crane u. a. Den Tafeln ist ein beschreibendes 21 Seiten umfassendes Verzeichnis der Abbildungen beigegeben. Die Alphabete sind für den praktischen Gebrauch umsomehr geeignet, da sie vollständig und in verschiedenen Größenverhältnissen gleichartig durchgeführt sind. Sehr willkommen wird die Abhandlung (41 S.) über die Kunst im Alphabet sein. Die Ausstattung entspricht dem Inhalte, sie ist bis ins Einzelnste solid.

Nach dieser Probe ist es mit Freuden zu begrüßen, daß der Verfasser ein zweites, von diesem unabhängiges Werk in Aussicht stellt, das sich mit der Verwendung der Schrift im Ornament beschäftigen wird.

5. **Alb. Schiller**, a) Schriften-Schatz. 1. Serie Heft 5 u. 6. à 8 Tafeln (22×32 cm). Jede Serie umfaßt 10 Hefte oder 80 Tafeln. à Serie 10 M. Einzelheft 1,20 M.

b) Monogramme. 1. u. 2. Lief. à 8 Tafeln (32×22 cm). Vollständig in 10 Lief. à 2 M. Ravensburg, O. Maier.

Auch diese Hefte bieten verschieden große, deutliche, gut gezeichnete, einfache und geschmackvoll verzierte Schriften und Ziffern. Ein Vorzug ist es, daß jedes Alphabet für sich in gleicher Größe durchgeführt ist. Anregungen zu verschiedenartigen Ausführungen sind vorhanden. Originelle neue Formen und leichte Lesbarkeit sind unbestreitbare Vorzüge des Werkes. Auch die Angabe der Konstruktionslinien wird vielen erwünscht sein. Ist der Schriftenschatz für jeden Schriftzeichner eine wahre Fund-

grube, so ist er für den Unterricht in Kalligraphie geradezu unbezahlbar, da er wirkliche Musterleistungen enthält.

Gleiches Lob gebührt der neuen Monogrammausgabe. Klarheit der Formen, schöne, elegante, vielseitige Ausführung in Ton- und Golddruck, vorzügliche Verbindungen und leichte Lesbarkeit machen diese in ziemlich gleicher Größe (ca. 6 cm hoch) gehaltenen Monogramme für die verschiedensten Zwecke geeignet. Gut und sehr billig.

V. Kunstgewerbe und Liebhaberkünste.

1. Dekorative Vorbilder. 11. Jahrg. Heft 5—12, 12. Jahrg. Heft 1—6 (25×36 cm). Jährl. 12 Hefte. Stuttgart, Jul. Hoffmann. 12 M.

Die dekorativen Vorbilder bieten eine Fülle von zeichnerischen Motiven dar und sind vortrefflich geeignet, fördernd auf Kunst und Kunstgewerbe einzuwirken. Sie tragen zu einem überaus billigen Preise wahre Kunstblätter in das Volk, helfen dadurch die Anschauungen über moderne Kunst klären und gewöhnen das Auge an schöne, edle Formengebilde und Farbenverbindungen. Der Phantasie gewähren sie vielseitige Anregungen, denn wir finden in dem Werke von Künstlerhand stammende Entwürfe für Buchumschläge (Chr. Neureuther), Plafonds und Wanddekorationen (A. Bollacher, G. Sturm, A. Erdmann, A. Cammissar, J. B. Henkelom, Anton Seder), Vasen (A. Seder), Buchdruck (Adams), Intarsien (P. Huber), allegorische und figürliche Darstellungen (Prof. G. Sturm, R. Beauclair, Seder, Trentin, v. Gastgeb), flotte Blumenstücke (Cath. Klein, Johanna Beckmann, Ferd. Troupeau), Vögel- und andere Tierbilder (Paul Wagner, Gerh. Heilmann), farbenprächtige landschaftliche Studien (Cassiers, M. Frey, J. B. Engl, J. Harder), moderne Pflanzen- und Linienornamente (Neureuther, Erdmann, Hellmuth, Popineau, Simpson, Godron) und Wappen (Prof. Ströhl).

Das Lieferungswerk ist, dank der umsichtigen Leitung der Verlagshandlung, trotz der vielen Neuerscheinungen, ohne Konkurrenz geblieben. Es wird sich auch künftig als führend für das Kunstgewerbe erweisen; denn jedes neue Heft zeigt irgend einen Fortschritt in der Auffassung der Aufgabe des Unternehmens.

2. **Brüder Gerspacher**, Allerlei für den Brennstift. Serie XII (35×51 cm). Berlin, W. Schultz-Engelhard. 4 M.

Die Tafeln bieten eine große Auswahl zweckmäßiger, geschmackvoller und leicht ausführbarer Entwürfe für die Verzierung verschiedenster Gegenstände. Koranständer, Haustafeln, Rahmenleisten, Tischplatten, Bordbrettfüllungen, Obstteller 2c. Die Entwürfe sind korrekt gezeichnet, meist in deutscher Renaissance und in Rokoko, doch fehlen auch moderne Entwürfe nicht. Bestens empfohlen.

VI. Hilfswissenschaften.

1. **Julius Kajetan**, k. k. Rat 2c., Systematik des Zeichnens. 16 S. Text u. 59 Tafeln Abbild. (32×21 cm). Wien, A. Schroll & Co. In Mappe 10 M.

Der rühmlichst bekannte Verfasser beschreitet einen bisher unbegangenen Weg, um zu einer neuen Welt von Verzierungen zu gelangen.

Auf Grund der an einer Skizze von Guido Renis „Phöbus" vorgenommenen Bild- und Flächen-Analyse, in welcher durch Streckenvergleichung die wirkenden Punkte, die Bildachsen und die Bildzonen nachgewiesen werden, gelangt K. zu „einer Art künstlerischer Stenographie, welche möglicherweise gewichtige Anhaltspunkte für Komposition, gewiß aber für das Auswendigzeichnen liefert". Die äußerst interessante Arbeit zeigt des weiteren, wie sich mit Hilfe von bestimmten Reduktionsdreiecken eine unbegrenzte Anzahl neuer Formen gewinnen läßt. Solche gerad- und krummlinige, oft überraschend modern aussehende Formen werden in 163 Figuren vorgeführt.

Mag man nun Freund oder Gegner der geometrischen Entwickelung der Ornamente sein, so wird man doch der durchdachten Arbeit seine Bewunderung nicht versagen. Man ist erstaunt, alte bekannte Formgebilde auf Grund derselben geometrischen Netze entstehen zu sehen, welche auch den modernsten Formen als Grundlage dienen. Das Werk eröffnet dem Zeichner wie dem Gewerbtreibenden einen ungeahnten Ausblick auf einen Reichtum immer neuer, schöner und wirksamer Gebilde, deren Herstellung durch die Kenntnis und richtige Anwendung weniger geometrischer Schemata ermöglicht wird. Fortbildungs- und Gewerbeschulen werden daher dieses Werk mit Vorteil benutzen.

2. **Richard Muther**, Geschichte der Malerei. 5 Bdchn. Geb. à 80 Pf. (Sammlung Göschen.) Leipzig, G. J. Göschen.

Die Bändchen bieten etwas ganz anderes, als man zunächst erwartet. Wer in dieser Geschichte der Malerei Beschreibungen der bedeutendsten Maler und ihrer Werke sucht, vielleicht gar Abbildungen derselben sehen will, wird sie enttäuscht aus der Hand legen. M. wollte keinen Leitfaden schaffen, nicht Künstlerbiographien und Bilderbeschreibungen geben, sondern den „Stil" der verschiedenen Epochen aus der Zeitpsychologie, die Kunstwerke als „menschliche Dokumente" deuten. Dies ist dem Verfasser wohl gelungen. Freilich hätte das Werk einen anderen Titel erhalten müssen. Auch vermißt man die Abbildungen, mit denen doch sonst in den Göschen'schen Bändchen nicht gegeizt wird und ist deshalb genötigt, sich durch Herzuziehen eines kunstgeschichtlichen Bilderatlas zu helfen. Dies erklärt sich dadurch, daß sich M. mit seiner Geschichte der Malerei „nicht an die Kreise derer wendet, die einer ersten Einführung in dieses Gebiet bedürfen, als vielmehr an die Kunstfreunde, denen Werke und Künstler längst vertraut sind". Demnach schildert er uns in geistreichem Feuilletonstil die Künstler als Kinder ihrer Zeit, ihre Förderung und die Hemmnisse ihrer Entwickelung, die besondere Art ihres Wirkens, ihre psychischen Absichten und ihre Erfolge und giebt sachliche, objektiv begründete Urteile über ihre Schöpfungen. Interessant sind besonders die Parallelen, die zwischen den einzelnen Künstlern und Kunstepochen gezogen werden. Man liest sich bald in den Muther'schen Stil ein und kommt nicht so leicht wieder los. Wer hätte sich vor zehn Jahren träumen lassen, daß man ein solch hübsches Bändchen, geschmackvoll gebunden, für den unglaublich niedrigen Preis von 80 Pf. würde kaufen können?

3. Dr. **Hans Stegmann**, Die Plastik des Abendlandes. 176 S. mit 23 Tafeln. (Sammlung Göschen.) Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

In 33 Paragraphen wird das wichtigste der körperlichen Kunstdarstellungen von der klassischen griechischen Plastik bis zu der des 18. Jahrhunderts besprochen, nicht in trockenem Leitfadenstil, sondern packend und

anregend. Die schöne, große und klare Schrift, sowie die 23 gut gewählten Abbildungen typischer Plastiken auf besonderen Tafeln erhöhen den Wert des Büchleins.

4. **C. Kampmann**, Die graphischen Künste. 165 S. m. 40 Abbild. im Text u. 3 Tafeln. (Sammlung Göschen.) Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Jeder Gebildete muß wenigstens mit dem Wesen der hauptsächlichsten Reproduktionsverfahren vertraut sein, wenn er sich nicht lächerlich machen will, indem er etwa einen Holzschnitt für einen Kupferstich erklärt oder eine Autotypie für eine Radierung. Die feinen Unterscheidungen der vielen, durch die Verwertung der Photographie und der Galvanoplastik geschaffenen Druckformen zu erkennen, fällt oftmals dem Fachmann sehr schwer. Umsoweniger wird es dem Laien gelingen, sich aus sachwissenschaftlichen Werken zu belehren. Vorliegendes Bändchen aber wird ihn nie im Stich lassen, da es logisch geordnet und übersichtlich gruppiert in Text und Bildern die verschiedenen Herstellungsarten von den ersten Anfängen bis zur Dreifarbendruckätzung veranschaulicht. Bestens empfohlen.

5. **Karl Kimmich**, Stil und Stilvergleichung. 90 S. m. 405 Illustr. Ravensburg, O. Maier. 1,50 M.

Stilkenntnis ist nicht nur von jedem Künstler und Kunstgewerbetreibenden, sondern von jedem Gebildeten zu erwarten. Unter den Schriften, die sich vor allem als Leitfaden zur Selbstbelehrung über die Stilarten eignen, nimmt Kimmichs Buch eine hervorragende Stelle ein. Kann es auch nichts Neues bringen, so ist es doch für den gedachten Zweck besonders geeignet wegen seiner übersichtlichen, klaren und prägnanten Darstellung und wegen der vielen Abbildungen. Anzuerkennen ist es, daß auch die Bestrebungen der Neuzeit kurz charakterisiert werden.

6. **Rudolph v. Larisch**, Ueber Zierschriften im Dienste der Kunst. München, Jos. Albert. 1,50 M.

Diese Schrift wird dazu beitragen, daß die falsche, schablonenhafte Anwendung der Buchstabenformen seitens der Künstler und Kunstgewerbetreibenden mehr und mehr einer auf künstlerischer Gesetzmäßigkeit begründeten Auffassung und Verwendung Platz machen wird. Der klare Text zeigt im Verein mit übereinandergestellten fehler- und musterhaften Inschriften vergleichend sowohl das Unschöne der falschen Aneinanderreihung als die ästhetisch befriedigende Wirkung der richtigen Buchstabenentfernungen. Der Hauptwert des Büchleins liegt aber darin, daß es einen leicht zu begehenden Weg zeigt, um eine richtige Verwendung der Alphabete zu kunstgewerblichen Zwecken zu ermöglichen.

7. Dr. **M. Spanier**, Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen. 2., erweit. Aufl. XI u. 89 S. Hamburg, Commetersche Kunsth. 1,50 M.

Das Buch ist wesentlich erweitert worden durch mannigfache kleinere und größere Zusätze, z. B. über die kunstpädagogischen Bestrebungen in Frankreich, durch Vermehrung der Titel für Schüler geeigneter Bildwerke im sorgfältig revidierten Katalog und vor allem durch interessante Briefe von bedeutenden Künstlern, die sich mehr oder weniger zustimmend über die im Buche niedergelegten Gedanken äußern und eigene Anregungen in dieser Richtung bieten. Die interessante Schrift wird auch fernerhin dazu beitragen, den Bildungsstätten unserer Jugend das Oede, Gefängnisähnliche zu nehmen und sie zu einem Tempel der Kunst zu gestalten, soweit dies den Verhältnissen entsprechend möglich ist.

VII. Lernmittel.

1. **Heinrich Klüglein**, Zeichenblöcke. Nr. 1. Größe 25×34 cm. 60 Pf., perforiert. 70 Pf. Nr. 2. Größe 30×38 cm. 80 Pf., perforiert 90 Pf. Nr. 3. Größe 33×44 cm. 1 M., perforiert 1,10 M. Kiel, Vorstadt 29, Heinrich Klüglein.

Die Blöcke sind sehr solid gearbeitet; das verwendete Papier ist stark, gut geleimt, sehr widerstandsfähig, schön weiß von Farbe und gleichzeitig geeignet zum Arbeiten mit Bleistift, Kreide, Tusche und Aquarellfarben. In Anbetracht dieser Vorzüge ist der Preis der Blöcke als sehr billig zu bezeichnen. Ebenso sind die in Bogen gelieferten Zeichenpapiere Nr. 200, 250 und 300 warm zu empfehlen.

VIII. Insgemein.

1. **Rich. Godron**, Mal- und Zeichenbuch. 2. Teil. (26×20 cm). München, M. Kellerer. 1,60 M.

Das dem ersten Teile gewordene Lob gebührt auch diesem „Kunterbunt aus der Tierwelt". In einfacher kindlicher Weise werden die Kleinen angehalten, die unsicheren, bloß punktierten Umrisse mit dem Stifte nachzuziehen und sie nach Angabe in leichten aber sicheren Farbtönen, dem modernen Geschmack entsprechend, zu kolorieren. Form- und Farbenverständnis der Kleinen und ihr Interesse für die Tierwelt werden sicher durch diese, wenn auch leichte, so doch immerhin Aufmerksamkeit und Genauigkeit beanspruchende Thätigkeit gefördert.

2. **Th. Wunderlich**, Kalender für Zeichenlehrer. 1901. Mit Notizkalender von Oktober 1900 bis März 1902. 2. Jahrg. Mit 127 Textfig. u. 277 Fig. auf 24 lithogr. Tafeln. Dresden, G. Kühtmann. Geb. 2 M. In Brieftaschenlederband 4 M.

Das Taschenbuch ist hinreichend erprobt worden, um es mit gutem Gewissen als ganz vorzüglich empfehlen zu können. Wer es schon benutzt hat, der wird es wie einen lieben Freund betrachten und es nur ungern missen. Der neunte Jahrgang ist in allen seinen Teilen einer gründlichen Durchsicht unterzogen, verbessert und vervollständigt worden. Eine angenehme Neuerung ist es, daß bisher freigebliebene kleine Räume jetzt gewählte Sinnsprüche füllen. Da unser Schuljahr in der Regel zu Ostern beginnt und der Kalender der in ihm enthaltenen Schülerverzeichnisse halber von Ostern bis Ostern benutzt wird, so dürfte es sich empfehlen, künftighin auch das Kalendarium bis zu diesem Zeitpunkte auszudehnen. Es wird sonst als Unannehmlichkeit empfunden, wenn mit dem 31. Dezember die gewohnte Uebersicht fehlt, zu einer Zeit, in der man sie am notwendigsten braucht.

XIII. Stenographie.

Von

Ernst Richard Freytag,

Seminaroberlehrer in Auerbach i. V.

Die Gabelsbergersche Schule bewirkte den Uebergang in das neue Jahrhundert in der frohen Hoffnung, daß ihr System als das deutsche Einheitssystem überall anerkannt werden wird. Sie ist durchdrungen von dem Bewußtsein, daß an eine Einheit auf stenographischem Gebiete ohne Berücksichtigung des Gabelsbergerschen Systems gar nicht gedacht werden kann. In diesem Bewußtsein wird sie bestärkt durch Zugeständnisse, sogar von gegnerischer Seite. Das bemerkenswerteste Ereignis des Berichtsjahres, der 6. Deutsche Gabelsberger Stenographentag zu Dresden (22.—24. Juli 1900), erbrachte den Beweis, daß die Gabelsbergersche Schule so einig und geschlossen dasteht wie nie zuvor, und daß sie unerschütterlich an der Einheit und Reinheit ihres Systems festhält. Ein Antrag des deutschen Vereins in Wien auf Einigungsverhandlungen mit dem System Stolze-Schrey wurde abgelehnt. Durch einstimmigen Beschluß wurden der Ablehnung des Antrages Wien die folgenden von Dr. Gantter, Frankfurt a. M. und Kammerstenograph Schaible, Stuttgart, vorgeschlagenen Begründungen beigegeben:

In Erwägung, daß durch eine Verschmelzung mit anderen stenographischen Schulen das System Gabelsberger an wissenschaftlichem Gehalt wie an Leistungsfähigkeit eine entschiedene Einbuße erleiden würde; in fernerer Erwägung, daß die Stenographie als Schnellschrift nach wie vor dazu berufen sein muß, auch den höchsten Anforderungen der Schreibflüchtigkeit zu genügen, geht der Stenographentag über den Antrag des Wiener deutschen Vereins, betr. Einigungsverhandlungen mit der Schule Stolze-Schrey, zur Tagesordnung über.

Gründe:

1. Die Schule Gabelsberger verlangt im Sinne ihres Begünders von einer Schnellschrift Schärfe und Klarheit der Zeichen für sich allein, wie in der Verbindung, sowie weise Ausnützung aller von der Schriftkunde gegebenen und von der stenographischen Forschung gutgeheißenen Kürzungsmittel.

2. Das Endziel der sogenannten modernen Stenographiesysteme ist die Verdrängung der Kurrentschrift durch die Kurzschrift. Um diesen Zweck zu erreichen, müssen die Vertreter dieser Richtung die Stenographie den weitesten Volksklassen mundgerecht zu machen suchen und sind damit zu weitgehenden Zugeständnissen genötigt, welche sich mit dem Wesen einer Schnellschrift nicht vertragen, sondern diese vielmehr immermehr zu einer abgekürzten Kurrentschrift herabdrücken.

3. Eine Vereinigung mit irgend einem der neueren Systeme würde also für die Schule Gabelsberger einen Rückschritt in ihrer bisherigen Entwickelung bedeuten, und sie hält daran fest, daß eine Schnellschrift, die den Anforderungen der Gegenwart entspricht, zwar geeignet sein soll, den Verkehr in jeglicher Art des Schreibgeschäftes zu erleichtern, daß sie aber auch für die höchsten Zwecke einer Kammerschrift leistungsfähig bleiben muß.

Damit ist hoffentlich der Versuch einer Verschmelzung des Gabelsbergerschen Systems mit einem modernen für immer aus der Welt geschafft. Mit der Annahme des Antrages würde die Schule Gabelsberger ihre reiche Geschichte verleugnet und das Vertrauen der Behörden, welche ihr Förderung angedeihen ließen, schmählich getäuscht haben. Die stenographischen Zeitungen sind wieder voll von Mitteilungen über Einführung des Systems in den Unterrichtsbetrieb verschiedener Schulen und wie zusehends in den Kreisen der Gemeinde- und Staatsbehörden das Bedürfnis nach stenographischer Schulung der Unterbeamten wächst. Als ein Zeichen für die immer günstiger gewordene Haltung maßgebender Kreise der Stenographie gegenüber ist zu bemerken, daß auch die in der pädagogischen Welt anerkannten: Jahresberichte über das höhere Schulwesen, herausgegeben von Konrad Rethwisch, erstmalig (Band XI. II, 37) ihre Spalten den Anzeigen und Besprechungen stenographischer Lehrmittel geöffnet hat. Der ungenannte Verfasser (wir vermuten, es ist Gymnasialoberlehrer Dr. Clemens gewesen) führt aus, daß für den stenographischen Unterricht an den höheren Schulen bereits in einer ganzen Reihe von Staaten seit längeren Jahren mehr geschehen ist, als in den Kreisen der Schulmänner meist angenommen ist. Wenn man bedenkt, daß bereits an mehr als 935 Lehranstalten im Deutschen Reiche Stenographieunterricht erteilt worden ist, und daß die Zahl der Unterrichteten über 26000 betragen hat, so wird der Wunsch, es möchten die Schulverwaltungen aller deutschen Bundesstaaten, die in der Frage betreffs der Einführung der Stenographie noch keine Entscheidung getroffen haben, der Kurzschrift ihre Aufmerksamkeit widmen, als durchaus berechtigt erscheinen. Insbesondere muß diese Forderung auch von dem Gesichtspunkte aus erhoben werden, daß unserem deutschen Volke nicht ein wichtiges Mittel im Wettkampfe mit seinen beiden gefährlichsten Nebenbuhlern auf dem Weltmarkte, England und Amerika, wo die Verwendung der Kurzschrift namentlich in Verbindung mit der auch bei uns mehr und mehr in Aufnahme kommenden Schreibmaschinen bereits eine ganz allgemeine Ausdehnung im Verkehrsleben gewonnen hat, nicht vorenthalten bleibt, und daß nicht durch ein allzu bedachtsames Vorgehen auf diesem Gebiete schwere Nachteile, die vielleicht gar nicht, oder oder nur sehr mühsam wieder auszugleichen wären, herbeigeführt werden mögen.

Mit dem Bestreben der stenographiekundigen Lehrer, die Schulbehörden auf die Wichtigkeit und den großen Nutzen des stenographischen Unterrichts hinzuweisen, verbindet sich auch die Sorge, die unterrichtliche Unterweisung immer methodischer zu gestalten. So ist Professor Max Gondos (Grünbaum) in Budapest der Abfassung eines Werkes über die Methodik des Gabelsbergerschen Systems nahegetreten. Der Genannte erläuterte in einem am 10. Febr. 1900 gelegentlich der Generalversammlung des Ungarischen Landesstenographenvereins gehaltenen Vortrage, wie das Wissen der angehenden Lehrer der Stenographie auf die Entwickelung der abbreviativen Ideen in der Kurzschrift hinzuführen sei. Sein Verfahren bei Vorführung der Sigel, von den sigelartigen Kür-

zungen im gewöhnlichen Leben, in der gerichtlichen und notariellen Praxis, von den gemein üblichen Abkürzungen der Zeitungen auszugehen, ist zwar nicht neu, vgl. Festschrift zum 50jährigen Jubiläum des Kgl. stenogr. Inst. S. 21, verdient aber immer wieder der Empfehlung, damit endlich auch im stenographischen Unterrichte mit der Durchführung des Grundsatzes: Vom Bekannten zum Unbekannten, Ernst gemacht werde. In noch entschiedenerer Weise entwickelt fruchtbare Gedanken Professor Ferd. Barta in einem Aufsatze: Zur Methodik des Stenographie-Unterrichtes an Mittelschulen im Lichte der Konzentration. Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, Jahrg. 1900, Bd. 51, Heft 7, Seite 649ff. Hier wird an Beispielen nachgewiesen, wie Sprachlehre und Stenographie in innigster Wechselbeziehung miteinander stehen, und wie hierdurch eine innere Gleichartigkeit, zwischen dem in der vierten und fünften Klasse der österr. Mittelschulen zu behandelnden Abschnitte der deutschen Grammatik und der wissenschaftlichen Behandlung des Stenographie-Unterrichts zu Tage tritt. Auch auf gewisse äußere Momente, deren Benützung den Stenographie-Unterricht in lebhafte und nutzbare Wechselbeziehung zu den übrigen, gleichzeitig gelehrten Gegenständen zu bringen imstande ist, wird aufmerksam gemacht. Die lichtvollen Darlegungen lassen erkennen, daß Stenographie und deutsche Sprachlehre gleiche Wege wandeln. Der Stenographielehrer braucht nur die vom deutschen Sprachbetrieb gegebenen Hilfen zu benutzen, braucht nur auf die Beobachtung der Wortbildungsgesetze im weitesten Umfange hinzuweisen, um die für jeden Stenographen nötige sprachliche Gewandtheit für die Wahl und Anwendung der freien Kürzung auch seinerseits zu fördern und zu sichern. Bezüglich der Auswahl des Diktatstoffes huldigt Professor Ferd. Barta denselben Forderungen, wie sie der Berichterstatter in dem Vorwort zu seinen „Stenographischen Lehrstoffen, angeschlossen an die Darbietungen des Unterrichts“, und in seinem Aufsatze „Stenographie“ im Encyklopädischen Handbuche der Pädagogik, VI. Band, Seite 865 entwickelt und ausgeführt hat.

In richtiger Erkenntnis der gegenwärtigen Lage der Stenographie wollen zwei Zeitschriften in nachdrücklicherer Weise, als es seither von ihnen geschehen ist, sich ganz und gar fortan in den Dienst der stenographischen Wissenschaft stellen und unterlassen, minderwertige, nur den Tagesinteressen dienende Mitteilungen zu bieten. Die Redaktion des „Archivs für Stenographie“, der ältesten stenographischen Zeitschrift des europäischen Festlandes, hat der in unseren Berichten mehrfach genannte Gelehrte Dr. Kurt Dewischeit (Königsberg i. Pr.) übernommen. Derselbe wird von nun an seine Zeitschrift, seither das Organ der Schule Stolze und Stolze-Schrey, zum Zentralorgan für das Studium altgriechischer Tachygraphie, der Tironischen Noten, der Geschwindschrift im Mittelalter und der modernen Stenographie machen. Man darf auf die Darbietungen des „Archivs“ gespannt sein. Ueber die Anfänge der englischen Stenographie und über deren Beziehungen zu den stenographischen Raubausgaben der Shakespearedramen wird Dr. Dewischeit weitere Nachforschungen anstellen lassen. Bereits ist ein junger Akademiker im Auftrage der Redaktion im British-Museum zu London mit der Durchsicht Brightscher Stenogramme beschäftigt. Die Lösung der Aufgabe, der der Herausgeber bereits näher getreten ist: Die Herbeiführung einer text-kritischen Untersuchung von Bismarcks „Gedanken und Erinnerungen“ auf Grund der Originalstenogramme von Lothar Bucher — wird auch Nichtstenographen von höchstem Interesse sein. Neben der geschichtlichen

Pflege der Kurzschrift stellt sich das „Archiv“ als weitere Aufgabe: Förderung und Vertiefung der stenographischen Theorie. Wenn ein Mann, wie Professor Theodor Mommsen, dessen Ruf den Weltkreis umspannt, zu den Förderern und Mitarbeitern des Blattes zählt, dann darf man schon annehmen, daß das sehr reichhaltige Programm auch eingehalten werden wird. Wir gedenken auf den Inhalt des neuen Jahrganges später zurückzukommen. Neuer Frühling ist auch in die Redaktion des „Korrespondenzblattes des Königl. stenographischen Instituts“ gekommen, welches Blatt in den letzten Jahrgängen hinsichtlich seiner Gaben merklich abstach von seinen früheren. Seit dem 1. Januar 1901 erscheint es in einem neuen, bequemeren und handlicheren Formate und dient fortan unter Wahrung seines amtlichen Charakters nur der stenographischen Fachwissenschaft. Aus dem reichen Gebiete der Geschichte wird das „Korrespondenzblatt“ die Entstehung und Weiterbildung des Gabelsbergerschen Systems bearbeiten, die Geschichte der einzelnen Stenographen, die Biographie, Mitteilungen über Schreibmaschinen und alles, was die Stenographie irgendwie beeinflußt, zum Gegenstand der Darlegungen machen. Der Preis des Abonnements dieses geschätzten Blattes, dem eine neue Zukunft erblüht, ist auf die Hälfte herabgesetzt worden.

I. Bibliographisches. Lehrbücher.

1. VIIe. Congrès International de Sténographie, Paris 1900. Bibliographie der stenogr. Litteratur Deutschlands vom Jahre 1890 bis 1899. Aufgestellt von der Kommission zur Förderung stenogr. Geschichtsforschung. gr. 8⁰. 158 S. Typendr. Paris 1900, Bureaux du secrétariat du Congrès, 150, Boulevard Saint-Germain. 3 M.

Was seiner Zeit Zeibig anstrebte, eine möglichst vollständige Uebersicht über die gesamte stenographische Litteratur zu gewinnen durch Herausgabe einer Bibliotheca stenographica, d. i. Uebersicht der stenographischen Litteratur von den frühesten Zeiten bis zur Gegenwart, das hat in vorliegendem Werke, wenn auch nur für den Zeitraum 1890 bis 1899, die „Kommission zur Förderung stenographischer Geschichtsforschung“ gethan. Wie schon im vorjährigen Pädagog. Jahresbericht Seite 486 mitgeteilt wurde, hat die von Dr. Johnen in Anregung gebrachte Aufstellung einer Bibliographie, die sämtliche Erscheinungen der bekannt gewordenen Systeme umfaßt, fruchtbaren Boden gefunden. Die Veröffentlichung der von ihr für den VII. internationalen Stenographenkongreß, der vom 9. bis 12. August 1900 zu Paris stattfand, angesagten Bibliographie der stenographischen Litteratur hat eine lange Vorgeschichte. Bereits im Jahre 1899 hatte der vorbereitende Ausschuß des VII. internationalen Stenographenkongresses den Plan gefaßt, gelegentlich der Pariser Weltausstellung dem Stenographenkongreß eine Bibliographie der stenographischen Litteratur aller Kulturvölker der Erde für die letzten zehn Jahre vorzulegen. An die Aufstellung eines Arbeitsplanes konnte aber erst herangegangen werden, als sich das Handelsministerium der französischen Republik bereit erklärte, die nicht unerheblichen Unkosten zu einem Teile selbst zu tragen. Mit der Ausarbeitung der deutschen Bücherkunde wurde darauf von dem französischen Ministerium obengenannte Kommission betraut. Wie der Vorsitzende der Kommission, Dr. Dewischeit (Königsberg i. Pr.)

mitteilt, war die deutsche Bibliographie die erste von allen Ländern, die am 1. Juni 1900 im Manuskript abgeschlossen ward, obwohl große und unsägliche Schwierigkeiten sich den Bearbeitern in der Arbeit des Sammelns und Anordnens der gewaltigen Litteraturmenge darboten. Das Werk ist von Franzosen, die des Deutschen völlig unkundig waren, gesetzt worden. Somit kann das Werk schon wegen seiner Herstellungsweise als eine Seltenheit des Büchermarktes gelten; wanderten doch die Druckbogen von der Druckerei J. Bellin in Montdidier (Somme) nach Königsberg i. Pr. zum Vorsitzenden der Kommission, in dessen Händen die Anordnung und Ausarbeitung des von 23 Mitarbeitern überlieferten Materials lag. Die kurze Zeit der Herstellung ist ein Beweis deutscher Arbeitskraft, inniger Hingebung und großer Begeisterung für die Wissenschaft. Die Bibliographie zählt 655 verschiedene Lehrmittel auf. Davon entfallen 121 Lehrbücher auf die Uebertragungen deutscher Systeme in eine andere Sprache und 104 Bücher auf neue Systeme, die während der Berichtsperiode aufgestellt worden sind. Nicht weniger als 368 Zeitschriften haben über das stenographische Leben Auskunft gegeben. Von diesen entfallen wiederum 51 Zeitschriften auf das Ausland, die dort Uebertragungen deutscher Systeme vertreten. Wie umfangreich die Litteratur in anderen Zweigen ist, darüber geben folgende Zahlen Auskunft: Es sind u. a. 19 verschiedene Gebetbücher in stenographischer Schrift, 41 Liederbücher, 16 stenographische Musik- und 26 Theaterstücke erschienen. In einem besonderen Kapitel werden dann sämtliche Aufsätze zur Geschichte der Stenographie aufgezählt. Es sind während der letzten zehn Jahre u. a. erschienen: 24 Abhandlungen über altgriechische Tachygraphie, 45 über die tironischen Noten, 36 über die Geschwindschrift im Mittelalter, 53 über die Vorgeschichte der Stenographie in Deutschland, 187 über die Geschichte der Kurzschrift in Deutschland seit Gabelsbergers Auftreten, 143 über die Geschichte der Kurzschrift in den übrigen Staaten Europas und 45 über die Geschichte der Schnellschrift in den europäischen Staaten. Von den Schulen sind berücksichtigt worden: Gabelsberger, Stolze (bis 1897), Stolze (seit 1898), Schrey, Stolze-Schrey, Arends, Roller, Faulmann, Stenotachygraphie, Schnell-Stenographie (Lehmann), Velten, Merkes, Brauns, Scheithauer, Nationalstenographie. Sehr verständig ist auch die Gliederung, nach welcher die Aufzählung der Schriftentitel erfolgt. Bibliographie, (die Berichte über die Litteratur der Gabelsbergerschen Schule im „Pädagog. Jahresbericht" machen den Anfang; doch sind nur die beiden letzten Jahrgänge erwähnt), Geschichte, Lehrmittel, Lesestoff, Zahlen- und Musikstenographie, Zeitschriften, Systematik, Geläufigkeits- und Häufigkeitsuntersuchungen, über Wesen, Bedeutung und Nutzen, Verwendung, Methodik, Statistik, Kritiken, Flug-, Fest- und Sammelschriften, Berichte, Gebetbücher, Kalender, Kataloge, Diktierbücher, Schreib- und Liederhefte, Musik- und Theaterstücke, Humoristisches, Aufsätze zur Geschichte der Stenographie. Biographien. Die Bearbeiter haben sich bemüht, dem Werk den Grad hoher Vollkommenheit zu geben und der Wissenschaft nicht nur eine möglichst zuverlässige, sondern auch möglichst vollständige Uebersicht der stenographischen Litteratur zu geben. Bei der schier unermeßlichen Litteratur und bei der Unzugänglichkeit an zuverlässigen und erschöpfenden bibliographischen Quellen wird es nicht wundernehmen dürfen, wenn hin und wieder ein Buch übersehen sein sollte. Was die Litteratur der Gabelsbergerschen Schule anbelangt, so haben deren Referenten sich einiges entgehen lassen, was bei noch größerer Umsicht nicht hätte vorkommen können.

2. **Franz Xaver Gabelsberger**, Anleitung zur deutschen Redezeichenkunst oder Stenographie. 4⁰. XII. 192 S. Typendr. u. 366 S. Lithogr. München 1834; Wolfenbüttel 1890, Neuausgabe der Heckner'schen Druckerei. 20 M.

Das Originalwerk Gabelsbergers, seine große und ursprüngliche Schöpfung, die den schlagendsten Beweis liefert, wie tief und gründlich Gabelsberger verfuhr, um die von ihm erfundene Stenographie bis zur letzten Ausgestaltung ausführlich und klar darzulegen, war nur selten im Buchhandel und dann nur für schweres Geld (100 Mark und darüber) zu erlangen. Ein großes Verdienst hat sich deshalb die Stenographische Verlagsanstalt in Wolfenbüttel erworben, daß sie einen Neudruck, der vorzüglich gelungen ist, veranstaltet hat. Das Werk zerfällt in einen allgemein geschichtlichen und theoretischen Teil im Typendruck und in einen praktischen Teil in Lithographie. Letzterer ist auf photographischem Wege aufs peinlichste genau wiedergegeben, so daß man das Werk gebrauchen kann, als habe man wirklich Gabelsbergers gefällige, den Schriftcharakter so treu wahrende Lithographie vor sich. Es ist die erfreuliche Wahrnehmung zu machen gewesen, daß man durch fleißiges Abnehmen die Bedeutung der Neuherausgabe dieses Quellenwerkes auch zu würdigen verstand.

3. **Ed. Schaible, K. Deines u. R. Hähnlein**, Die Verkehrs-Schrift des Gabelsb. Systems. Ein Lehr-, Lese- und Uebungsbuch. gr. 8⁰. 88 S. Typendr. u. Autogr. Stuttgart, Sophienstr. 14 II, 1900, Ed. Schaible. 1,25 M.

Die Vorführung des Lehrgebäudes ist eine ganz eigenartige und weicht von dem in den meisten Lehrbüchern beobachteten Gang wesentlich ab. Vornherein kann man sich des Eindruckes eines Kunterbuntes nicht erwehren, da der rote Faden des leitenden und führenden Gedankens nicht so klar ersichtlich ist. Erst im weiteren Verlauf weicht der Nebel der Unklarheit und Verschwommenheit, und eine gründliche, geschickte und wohlüberlegte Auseinandersetzung und Vorführung läßt dann das methodische Geschick der Verfasser im hellsten Lichte erkennen. Die Gliederung des Stoffes haben sie so bewirkt, daß zuerst die Lehre von den Konsonanten, dann von den Vokalen, von den zusammengesetzten Konsonanten, von der Verbindung der Vorsilben mit dem Stamm, der Wörter untereinander und die Lehre von den End- und Nachsilben vorgetragen wird. Eigentümlich sind die Leseübungen gestaltet. Sie stellen ein Gemisch von Typendruck und stenographischen Wortbildern dar. Mit der erweiterten Kenntnis des Systems werden die Wörter in Druckschrift immer weniger, bis sie endlich ganz wegbleiben und verschwinden, und die Lektüre nur aus Stenographie besteht. Durch dieses Verfahren ist es möglich gemacht, ein Sprachganzes bieten zu können. Als Leseübung wird die Rede eines Realgymnasialdirektors, die derselbe bei der Schlußfeier eines Schuljahres gehalten, geboten.

4. **Hans Strigl**, Stenographisches Lesebuch zur Einübung der Satzkürzung. Einführung in die Praxis durch eine methodisch geordnete Beispielsammlung. Für kommerzielle Lehranstalten u. zum Selbstunterricht. gr. 8⁰. 116 S. Autogr. Wien 1899, Leopold Weiß. 2 M.

Aeußere und innere Vorzüge dieses Lehrmittels bestimmen uns, dasselbe angelegentlich zu empfehlen. Seine Reize sind formenschöne, große, deutliche und kräftige Schrift, vornehme Anordnung, ausgewählter, für eine bestimmte Berufsklasse zugeschnittener Lesestoff, methodischer Aufbau und überlegte Vorführung der nach und nach auftretenden verschiedenen Kürzungsweisen. Sowohl die Abfassung dieses Lesebuchs,

das gründlichen und gewissenhaften Vorbereitungen für den Unterricht entstammt, als auch die mit Opfern verbundene Herausgabe zeugen von der ernsten Auffassung des stenographischen Unterrichtsbetriebes, wie sie in Oesterreich heimisch ist, in einem Lande, das von dem meist in Norddeutschland herrschenden Lügengeiste, der vorgiebt, stenographische Praktiker über Nacht schaffen zu können, sich noch nicht hat beeinflussen lassen. Die Durchnahme dieses Lehrmittels erfordert Zeit und viel Arbeit, gründliche Arbeit, um den reichen Stoff zu beherrschen. Es stellt Anforderungen an das Denken, Anforderungen an Empfindung und Gefühl. Darauf aber wollen wir stolz sein. Nur wer ein solches Maß von Uebungsstoff, wie es hier der Verfasser des stenographischen Lesebuches vorführt, durcharbeitet und verarbeitet, entspricht den Forderungen, die ein Bureauchef an einen Jünger Merkurs stellen muß, wenn die Kurzschrift als brauchbare, zeit- und kraftersparende Gehilfin im Dienste der Handelswelt Geltung und Ansehen erlangen soll. Das Bestreben des Verfassers, alle in der Handelssprache vorkommenden Wörter vorzuführen, ließ es ihm zweckmäßig erscheinen, Sätze aus verschiedenen Wissensgebieten doch immer in Berücksichtigung des Interessenkreises eines Schülers einer Handelsschule darzubieten. Die letzten Seiten enthalten auch ein zusammenhängendes Lesestück, eine Festrede. Die Kürzung für Siebenbürgen dürfte kaum ein Schüler ohne Nachhilfe lesen. Besonderheiten sind die Schriftbilder: Gesamte, gegenwärtig, Europas.

5. **H. Leue**, Hauptregeln der Satzkürzung im Gabelsbergerschen Stenographie-System nebst Beispielen. Für den ersten Unterricht in der Satzkürzungslehre zusammengestellt. kl. 8°. 20 S. Autogr. u. Typendr. Wolfenbüttel 1900, Heckner'sche Druckerei.

Leider vermissen wir in dem sehr gefällig ausgestatteten Büchlein die Beobachtung der vornehmsten Regel bei Anwendung der Satzkürzung, nämlich den Hinweis, man soll das nicht schreiben, was durch Vorhergehendes und durch den Zusammenhang mit zwingender Notwendigkeit vom Leser selbst mit Richtigkeit ergänzt werden kann. So sind gleich in den ersten Beispielen bei Vorführung der Anlautkürzung Seite 1—6 über 20 Sätze auszumerzen, weil hier Worte ausgeschrieben sind, die als Glied einer Redewendung, einer Phrase, auch dann richtig gelesen werden, wenn sie nur durch Formteile (Vorsilben ꝛc.) angedeutet oder unbezeichnet gelassen worden sind. Der Verfasser halte selbst einmal Musterung in den Satzbruchstücken: Sein Beileid ausdrücken, Gesetz ist in Kraft getreten, er hat schwere Verluste erlitten, Mörder wurde hingerichtet, das Betreten ist bei Strafe verboten u. s. w., und frage sich, ob hier nicht unserer Sprachkenntnis und -Bildung zugetraut werden kann, gewisse nicht geschriebene Satzteile mit Leichtigkeit und Zuverlässigkeit zu ergänzen. Das Stenographieren nach diesem Büchlein der „Hauptregeln (!) der Satzkürzung" ist zu wenig ein fortwährendes Schöpfen aus lexikologischen und syntaktischen Fundgruben. Der Stenograph muß seine Kunst vom sprachlichen Standpunkt aus auffassen und lernen, die Rede im Fluge zu analysieren und die Wörter, deren Bedeutung ganz von selbst erkannt wird, wenn sie nicht schriftlich dargestellt werden, sofort herauszufinden. Nach dieser Richtung hin entbehrt die Schrift der Hinweise. Hin und wieder erscheinen ungenügend oder gar nicht erklärte Kürzungen. Die Vorteile, welche durch Stellvertretung (ö durch e ꝛc.) geboten werden, sind zu wenig ausgenutzt. Obwohl das Titelblatt angiebt, daß die Zusammenstellung nur für den ersten Unterricht berechnet sei, so führt die

Schrift doch alle Erscheinungen des Systems vor und macht in den letzten Lesestücken, die ein einheitliches Ganzes bieten, mit der höchsten Kunstfertigkeit der Debattenschrift bekannt.

6. H. **Nowatzky**, Unterrichts-Tafeln zur leichten und schnellen Einführung in die Satzkürzung der Gabelsbergerschen Stenographie sowie zur Wiederholung. gr. 8°. 39 S. Autogr.. Ebendas. 1900. 50 Pf.

Im Vorwort giebt der Verfasser an, der Zweck seiner Unterrichtstafeln sei, den Schüler möglichst schnell durch die Satzkürzungslehre hindurchzuführen. Das will uns nicht gefallen. Eile und Schnelle thut nie gut, am wenigsten im Unterricht. Die vom Verfasser in der Schrift vorgelegte und gezeigte Unterrichtsweise, welche gründlich überdacht und durchgeführt, des Beifalls und der Zustimmung methodisch unterrichtender Lehrer sicher sein kann, verträgt aber auch keine solche Hetzjagd. Seine trefflichen Anweisungen, aus den Darbietungen allgemein gültiger Schreibgesetze und -Regeln selbst aufzustellen, seine von Lehrkunst zeugenden, zur Selbständigkeit anregenden Fragen an die Schüler, sich über das Vorgeführte auszusprechen, beanspruchen Zeit und Muße, wenn sie zur vollen Geltung kommen sollen. In diesen methodischen Maßnahmen ist der Wert und die Stärke des Lehrmittels enthalten. Der Lehrer schüttet nicht die Fülle seines Wissens aus, sondern er schafft freien Raum für die Selbstthätigkeit der Schüler. In der Erkenntnis, daß eine wirkliche Bereicherung nicht auf dem Wege bloßer passiven Hinnahme erfahren wird, bietet es Uebungen im Sichaussprechen des Angeschauten, des Gelesenen, und regt an, durch eigenes Nachdenken in selbständigerer Arbeit selbst Kürzungen zu finden und das Gelernte auf anderes zu übertragen. Es ist klar, daß das, was auf diese Weise erarbeitet worden ist, sich dem Gedächtnis leichter einprägt, und daß dieses Einprägen, was zur Befestigung des Gelernten unerläßlich ist, infolge der ihm vorausgehenden selbständigen Arbeit der Schüler mehr und mehr den mechanischen, geisttötenden Charakter verliert, weil dabei naturgemäß viel weniger das mechanische, als das judiziöse Gedächtnis in Anspruch genommen wird. Das eine Bedenken kann nicht unterdrückt werden, es möchte manche Aufgabe, die das selbständige Auffinden von Beispielen fordert, doch zu schwer sein; auch die Mitbenützung der beiden angeführten Lehrmittel von Krieg und Girndt, die in den Händen der Schüler gedacht sind, erscheint nicht sehr zweckdienlich, da diesen die Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit des zu benützenden Stoffes, auf den das Gelernte übertragen und angewendet werden soll, fehlt. Vor allzu haarscharfem Systematisieren möchte auch gewarnt werden. In den ca. 360, meist kurzen Sätzen, in denen die Regeln der Satzkürzungen in Anwendung gekommen sind, befinden sich auch ziemlich oft Redewendungen und Redensarten, die doch in anderer Weise abgethan werden. Hier vermissen wir den Hinweis, daß die Sprache in ihrem Wortschatze oder lexikalischen Teile nicht nur für die unendlich große Zahl der Einzelvorstellungen bestimmte Wörter, sondern auch für die Verbindung von Einzelvorstellungen zu Begriffen, für die Verbindung von Begriffen zu Urteilen u. s. w. ganz bestimmte Redewendungen oder Redensarten geschaffen hat, von welchen man nur den einen Teil zu vernehmen braucht, um auf einige wenige Wörter oft auch nur auf ein einziges Wort zur Ergänzung einer solchen Redewendung mit zwingender Notwendigkeit hingewiesen zu werden, daß sich aber daraus ergiebt, daß beim Niederschreiben solcher selbstverständlicher Wörter keineswegs ein vollständiges Ausschreiben, sondern nur eine kurze Andeutung derselben

notwendig sei, um sie wieder lesen zu können. Nach dieser Richtung hin möchten die Sätze der Unterrichtstafeln noch einmal geprüft werden.

7. **Adolf Seegers**, Methodischer Lehrgang der Stenographie nach Gabelsbergers System. 1. u. 2. Aufl. gr. 8⁰. 46 S. Typendr. u. Autogr. Ebendas. 1900. 1 M.

Als der Referent sich von der Stenographischen Verlagsanstalt zu Wolfenbüttel ein Exemplar des angezeigten Lehrbuches zur Besprechung ausbat, war bereits die erste Auflage vergriffen, gewiß ein Zeichen, daß die Schrift Anklang und Beifall gefunden hat. Und dieser ist wohlverdient. Lehrmittel mit so verständiger und von langer Ueberlegung zeugender Anordnung in der Gliederung des Stoffes, knappen Fassung der Regeln, Ausgesuchtheit des Lese- und Schreibstoffes, dürfen sich schon noch trotz der Ueberfülle an Unterrichtsbüchern sehen lassen. „Wenig Worte, viel Uebung" — das ist der Grundsatz, der als roter Faden das Ganze durchzieht. Bemerkenswert ist, daß das Lehrmittel der Stenographenverein zu Hannover hat schaffen lassen, um für seinen mannigfachen und ausgedehnten Unterrichtsbetrieb selbst eine den eigenen Verhältnissen angepaßte und den eigenen Grundsätzen entsprechende Anleitung zu haben. Das Werkchen kann auch in Schulkursen recht wohl Verwendung finden, seine Ausstattung empfiehlt es sehr dafür. Die äußerst wohlgefällige Schrift von A. Schöttner zeigt den Lernenden, welche Höhe die schönschriftliche Darstellung erreichen kann. Geringfügige Ausstellungen beeinträchtigen nicht den Wert des Leitfadens. Daß es eine starke, vorherrschende Gepflogenheit sei, die Vokale „ei" und „o" (ö) schon in den ersten Paragraphen zu behandeln, ist uns noch nicht aufgefallen, die Formen „weß" und „deß" kennt unsere moderne Schulorthographie, auch die in Hannover, nicht. Auf Seite 28 ist unter 2a der Grund der Selbstverständlichkeit für die Nichtbezeichnung des „E" anzugeben. Die Zahl der Auflagen der am meisten verbreiteten Lehrbücher ist zu niedrig angegeben, es haben manche schon über siebzig erlebt.

8. **Albert Suble**, Graphic Shorthand (System Gabelsb.-Richter). Kurze Anleitung zur Erlernung für Deutsche. (Bd. 124 von Reuters Bibl. für Gabelsb. Stenographen.) kl. 8⁰. 61 S. Autogr. 1,25 M.

Das Buch ist ein verdienstliches Unternehmen; es giebt eine Anleitung zur Erlernung einer erprobten Uebertragung, die die Füglichkeit bietet, die Stenographie Gabelsberger beim Gebrauch der englischen Sprache anzuwenden. Die Uebertragung von Henry Richter weist zwar mehrere Abweichungen vom Muttersysteme auf, läßt aber dessen Grundpfeiler vollständig unangetastet. Sie fand in England günstige Beurteilung, noch mehr in Nordamerika Anklang und weite Verbreitung. In dem vorliegenden Werke wird eine übersichtliche Darstellung des Lehrstoffes der Henry Richterschen Uebertragung der Gabelsbergerschen Kurzschrift auf die englische Sprache (Learners and Corresponding Style) gegeben. Da die Anleitung für Kenner des Originalsystems bestimmt ist, so fiel die Notwendigkeit fort, die allgemein gebräuchlichen termini technici, sowie die Schreibweise der Konsonanten und ihrer Verbindungen zu erklären; auf die wichtigsten Abweichungen von der deutschen Bezeichnungsart ist besonders aufmerksam gemacht. Behandelt werden Wortbildung und -Kürzung; zusammenhängende Lesestücke, darunter bekannte Dichtungen, wie: God save the Queen, Yankee Doodle, The Last Rose of Summer, schließen das sehr hübsch ausgestattete Schriftchen. Stenographen aus dem Kaufmannsstande werden sicher zu der Anleitung

greifen. Die gefällige und wohlüberdachte Anordnung des verständig gegliederten Stoffes sei besonders noch hervorgehoben.

.II Lesestoff.

1. Gabelsberger-Bibliothek. Preis-Serie (E). Sämtliche Hefte kl. 8°. 16 bis 28 S. Autogr. Wolfenbüttel 1900 u. 1901, Heckner'sche Druckerei. Subskriptionspr. 3 M. für 40 Bdchn.

1. Nürnberg v. Rich. Canis. Illustr. v. A. Drescher. — 2. Volkstümlicher Flottenvortrag m. Illustr. v. W. A. Fett, Königsberg. — 3. Der Doppelgänger v. Rich. Taube, Oschatz. — 4. Goethe als Gefangener v. Rich. Helmrich, Plauen i. V. — 5. Armin. Eine Erzählung aus der Römerzeit v. Raim. Oppelt, Offenbach a. M. — 6. Einmal und nicht wieder v. Fr. Knop, Müggeln. — 7. Eine romantische Studentenreise v. Fr. Vogt, Bautzen. — 8. Der Fremdling v. Leo Bachmann, Frankfurt a. M. — 9. Aus Liebe zur Kunst v. Otto Dalchow, Lissa i. P. — 10. Alexander der Gr., Cäsar u. Napoleon III. von W. Röthig, Dresden-Plauen.

Die kleinen Bände des ersten Jahrganges (siehe S. 495 ff. des vorjähr. Pädagog. Jahresberichts) haben über alle Erwartung großen Anklang gefunden. Die Zahl der abgesetzten Exemplare bewies, ein wie außerordentliches Interesse dieser billigen Litteraturausgabe entgegengebracht wurde. Diese Thatsache ermunterte die Verlagshandlung, auf dem betretenen Wege fortzuschreiten und legte ihr die Pflicht auf, Vollkommeneres zu erstreben. Um die Herausgabe der Bändchen der ersten Serie des zweiten Jahrganges zu einer höchst anziehenden und reizvollen zu gestalten, eröffnete die Stenographische Verlagsanstalt ein Preisschreiben, wobei als zu beobachtende Grundsätze galten: Es sollte eine wahrhaft gesunde Lektüre geboten werden, ein unverdorbener, unterhaltender oder belehrender Lesestoff, damit auch die stenographische Lektüre zu ihrem Teile mit darauf hinwirke, daß die idealen Lebensanschauungen in unserem Volke mehr und mehr Boden gewännen. Neben der Behandlung wissenschaftlicher Aufgaben in edler, volkstümlicher Darstellungsweise sollten auch die geistsprühenden Darbietungen des Humoristen Aufnahme finden. Den nicht schriftstellerisch thätigen Stenographen war dadurch Gelegenheit zur Mitarbeit an der Herausgabe der Gabelsberger-Bibliothek geboten, daß es ihnen gestattet war, eine fehlerfreie Uebertragung in stenographische Schrift eines selbständig ausgewählten, besonderes Interesse bietenden Lesestoffes einzusenden. Die oben angezeigten Arbeiten haben die drei Preisrichter, zu denen auch der Berichterstatter zählte, mit Preisen ausgezeichnet. Sie enthalten Reisebeschreibungen, Schilderungen geographischer Objekte, Belehrendes, Unterhaltendes und Erbauliches. Mangelt den Darbietungen auch hier und dort das Vermögen, tiefere psychologische Probleme zu lösen, so haben sie auch wieder den Vorzug, daß sie keine saloppen Pikanterien und naturalistischen Uebertreibungen enthalten. Nach diesen Darlegungen wolle man die Bändchen beurteilen. Sie sind der Empfehlung in doppelter Hinsicht wert. Professor Dr. M. Fröhliger, Mitglied des kgl. stenographischen Instituts in Dresden hat zur Erzielung übereinstimmender Schreibweisen die Bändchen vor der Drucklegung einer Durchsicht unterzogen, womit die vollste Bürgschaft systemgerechter Schrift gewährleistet ist, so daß dem Gebrauch in Unterrichtskursen, wozu die Bändchen infolge ihres

anregenden Inhalts besonders geeignet sind, nichts im Wege steht. Unbedenklich können die Bändchen den Schul- und Schülerbibliotheken eingereiht werden, es wird eine gesunde Lektüre geboten, in der von Liebe und Treue, wie sie dem echten Deutschtum eigen ist, die Rede ist, in der ein frischer Humor weht und in der der rechten Fröhlichkeit, dem erquickenden Scherz eine Heimstätte geschaffen ist. Wie der große Absatz, die stattliche Zahl der Abonnenten der Gabelsberger-Bibliothek beweist, werden die Gaben mit Dank entgegengenommen. Die oft in Zeitschriften gehörte Bitte nach Ueberlassung von Lesestoff ist verstummt. Wir stellen dies mit gewiß berechtigter Genugthuung fest.

2. Deutschösterreichische Stenographenbibliothek „Gabelsberger". Herausg. von F. J. Hirschberg, Schuldir. in Joachimsthal (Böhmen). 8°. je 24 S. Autogr. Selbstverlag. 1900. 2 Kronen 40 Heller.
Band 1. Unser Herz. Lieder und Gedichte v. Karl Fernbach. (2. Aufl.) — Bd. 2. Zwei heitere Erzählungen. Korr.- u. Deb.-Schrift. — Bd. 3. Zwei Erzählungen aus dem Leben. — Bd. 4. In der Sommerfrische. Eine heitere Erz. von Ant. Paul. Korr.- u. Deb.-Schrift. — Bd. 5. Allerlei Ulk. — Bd. 6. Der Sarg am Wege. (Eine Spukgesch.) Für Geld. (Novelette.) — Bd. 7. Drei Soldatengeschichten. — Bd. 8. Allerlei Ulk. (2. Folge.) — Bd. 9. Wahre Liebe bleibt. Der Gemsbart. — Bd. 10. Ernstes und Heiteres aus dem Leben.

Wer die Bändchen in die Hand nimmt in der Meinung, sie führen ihn unmittelbar ein in die Zeit und ihre großen, treibenden Kräfte, und vermitteln ihm die Gedanken, welche die Deutschen in unserem unruhigen Nachbarlande bewegen, — der Titel der Ausgabe billiger stenographischer Schriften berechtigte zu der Annahme —, der irrt sich. Es wäre aber ein ersprießliches Unternehmen der deutschen Stenographen in Böhmen, die Stenographie auch in den Dienst des vaterländischen Gedankens zu stellen und durch Erzählungen, die Beispiele deutscher Kraft, deutscher Tüchtigkeit, deutscher Treue und Vaterlandsliebe vorzuführen, damit der von den Deutschen allezeit bewiesene Opfermut und ihre unentwegte Liebe für Kaiser und Reich in Böhmen mehr erkannt und gewürdigt werde, dann hätte der Titel dieser billigen Ausgabe seine volle Berechtigung. Die Hefte bieten mit wenig Ausnahme nur Unterhaltendes. Der Inhalt ist doch nicht tief und reich genug, um sie zur Anschaffung für die Schulbibliotheken und zum Gebrauch für Unterrichtskurse unbedingt empfehlen zu können. Die Ausstattung ist lobenswert, das Papier gut, die Autographie klar, schön und sorgfältig. Der Preis erscheint angesichts der Billigkeit der Bändchen der „Gabelsberger-Bibliothek" — etwas hoch, dennoch ist zu wünschen, daß die Deutsch-österreichische Stenographenbibliothek, die in dem guten Bestreben ins Werk gesetzt wurde, den stenographischen Unterricht durch häusliche Lektüre zu vertiefen, zu erweitern und zu ergänzen, nicht von einem finanziellen Mißgeschick noch heimgesucht werde.

3. Reuter-Bibliothek.
Bd. 114. Die Geschichte vom Prinzen von Wales und andere Humoresken v. H. Lee. 48 S. 75 Pf. — Bd. 116. Der beschriebene Tännling. Erzählung aus dem Böhmerwald v. Adalb. Stifter. 64 S. 1 M. — Bd. 117. Das alte Siegel. Erzählung von Adalb. Stifter. 80 S. 1,25 M. — Bd. 118. Geheimnisvolle Geschichten. I. Mysterien des Hellsehens (m. erläut. Anmerk.) v. L. Gube. 48 S. 75 Pf. — Bd. 120. Der musikalische Thee u. andere Humoresken v. Vikt. Laverrenz. 48 S. 75 Pf. — Bd. 122. Humoresken aus dem Alpenland v. Pet. Rosegger.

61 S. 1 M. — Bd. 128. Wie Peter Obenaus zu seiner Frau kam und andere lustige Geschichten v. Pet. Rosegger. 59 S. 1 M. — Bd. 129. Geschichten aus dem Volk v. Ad. Kolping. Heft 2. Eine Brautwerbung auf dem Lande. 32 S. 50 Pf.

Sämtliche im Wilhelm Reuters-Stenographie-Verlag (Dresden) erschienenen Bändchen sind in Druck und Papier vorzüglich ausgestattet, tadellos autographiert und in regelrechten und fehlerfreien Schreibweisen abgefaßt. Die Lektüre der meisten oben bezeichneten Bändchen wird bleibende Freude und andauernden Genuß hinterlassen. Die Namen Adalbert Stifter und Peter Rosegger bürgen dafür, daß hier schriftstellerische Erzeugnisse geboten werden, die sich von groben Uebertreibungen gänzlich frei halten und die nicht das Außerordentliche und Phantastische mit allen erdenklichen spannenden Zuthaten aufgreifen. Hier finden sich keine Zerrbilder von Menschen, noch werden Handlungen vorgeführt, die jeder thatsächlichen und psychologischen Wahrscheinlichkeit entbehren. Dagegen ist das Ganze durchleuchtet und überstrahlt von jener milden Herzenswärme, die der Humor verleiht, jene Gabe ganz starker, ganz großer und dabei doch liebevoller Naturen, die ein Auge für das Kleine und Kleinste haben und am Kleinen doch nicht haften bleiben, sondern über das Kleinliche und Schwache hinweg das Wertvolle, das Ewige nicht aus dem Auge verlieren. Die Bändchen 116 und 117 enthalten Erzählungen, die als echte Kunstwerke bezeichnet werden müssen, die jeden künstlerisch Empfindenden ansprechen, die gerne und mit wahrem Genuß gelesen werden, nicht einmal, sondern immer wieder mit gleich empfänglicher Seele, und die immer neue Reize erschließen.

4. **Richard Freytag**, Stenographisches Lesebuch für Fortbildungs-, Gewerbe- und Fachschulen. Gabelsb.-Bibliothek Serie C. Band 6. kl. 8⁰. Wolfenbüttel 1900, Heckner'sche Druckerei. 24 S. Autogr. 10 Pf.

Manche der in verschiedenen deutschen Staaten Deutschlands obligatorisch eingeführten Fortbildungs-, Gewerbe- und Fachschulen haben es sich zur Aufgabe gemacht, ihre Schüler auch mit der Gabelsbergerschen Stenographie vertraut zu machen. Ein für diesen Unterricht in erwähnten Schulen bearbeitetes, billiges, handliches Lesebuch fehlte seither, und den Verfasser reizte es, ein solches zu verabfassen. Bei der Eigenart dieser Schulgattungen, welche sich ganz in den Dienst der Praxis stellen, mußte die Gliederung des Lesebuches besonders darauf gerichtet sein, daß die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens zu ihrem Rechte kämen und daß der dargebotene Gedankeninhalt zugleich dem übrigen Unterrichte diente. So dient das angezeigte Unterrichtsmittel nicht bloß den stenographischen Leseübungen, sondern es bietet wertvolle Kenntnisse und trägt zur intellektuellen Ausrüstung des Fortbildungsschülers das Seinige bei. Das Büchlein zeigt deshalb Vorlagen der einfachen, im praktischen Leben vorkommenden verschiedenen schriftlichen Arbeiten wie Briefanfänge, Schlußformeln, Geschäftsanerbieten, Quittungen, Aufsätze über die Wertpapiere, Alters- und Unfallversicherung, die Rente, Erzählungen wirtschaftlichen Charakters 2c. So ist Gelegenheit geboten, den deutschsprachlichen Unterricht mit dem stenographischen zu verknüpfen, ebenso bei der Behandlung der Kapitel aus der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre, dann helfen die einzelnen Abschnitte dazu, daß die Lehrfächer den Schüler in einheitlichem Zusammenwirken erfassen, dann werden sie seiner Bildung die wünschenswerte Geschlossenheit und Abrundung geben. So wird dann durch Inanspruchnahme der Stenographie

die Kraft und Wirkung der Unterrichtsgegenstände verstärkt. Der Verfasser versichert, daß hier ein ganz für den Lehrplan der Fortbildungs-, Gewerbe- und Fachschulen zugeschnittenes Lesebuch dargereicht wird, dessen vorbildliche Schrift (Autograph Schöttner) und dessen ungewöhnlich billiger Preis — in dieser Hinsicht übertrifft das Büchlein alles bisher Gebotene — das Recht giebt, die Anzeige mit dem Urteil zu schließen, die Einführung und Benutzung des Lesebuches wird sicher niemand gereuen. —

5. Dr. **Ferd. Rueß**. Stenographisches Handwörterbuch, nach Gabelsb. System in Korrespondenzschrift mit zahlr. Angaben der Satzkürzung. 8⁰. 274 S. Autogr. Neustadt a. d. Haardt 1901, Wilh. Marnet. Geb. 4,25 M.

Das „Ausführliche Wörterbuch der Gabelsbergerschen Stenographie" von Dr. Ferd. Rueß hat schon bei seinem ersten Erscheinen eine über Erwarten günstige Aufnahme gefunden, daß schon nach drei Jahren die erste Auflage nahezu vergriffen war. Infolge vielfach an den Verfasser ergangener Aufforderungen entschloß er sich, eine kleinere und billigere Ausgabe zu veranstalten. Man darf hoffen, daß in dieser neuen, bequem-handlichen und zierlichen Ausgabe dieses brauchbare Haus- und Handbuch noch weiteren Kreisen zugänglich gemacht worden ist. Die Anordnung ist so getroffen, daß immer auf einer Seite zwei Kolonnen Wörter in lateinischer Schrift stehen, daneben ist die stenographische Bezeichnung angebracht, bei 3461 ist dieselbe auch in satzgekürzter Form wiedergegeben. Das Handwörterbuch giebt nicht jedes Wort unserer heutigen Schriftsprache, namentlich nicht jede Zusammensetzung und Ableitung (das würde fast unmöglich, in jedem Falle mit einem handlichen Wörterbuche unverträglich sein), sondern nur den wesentlichsten Teil unseres Wortschatzes. Die An- und Einordnung ist alphabetisch und recht übersichtlich; vorbildlich ist es in seiner autographischen Gestaltung. Schon ein flüchtiges Durchblättern des netten Buches läßt erkennen, wie vortrefflich das Werk ausgefallen ist. Daß die Wiedergabe der Wörter in stenographische Wortbilder in den besten Händen liegt, dafür bürgt der Name des Verfassers, der als gerühmter Stenograph, als langjähriger Lehrer und Mitglied des Systemsausschusses, all die tüchtigen Eigenschaften bewährt hat, die nun seinem eigenen Werke zugutekommen. Bei einer neuen Auflage würden wir wünschen, daß hauptsächlich die Eigennamen in gekürzter Schrift gezeigt würden. Bei den vorgeführten Kürzungen ist schwer zu erkennen, nach welchen Grundsätzen die Auswahl getroffen wurde. Wörter, welche mit ß geschrieben werden, möchten mit ſz, Wörter mit ſſ durch ss wiedergegeben werden. Ferner wären zu vergleichen, bezw. in Uebereinstimmung zu bringen, die Wörter: Taille, Bataille, Email, Emblem; Byron und Shakespeare, Shawl, Sherry. Eine Eigenheit, die man aber nur billigen kann, ist, dem anlautenden Buchstaben v in „vor" mit geschwungener Flammenlinie von oben zu schreiben. Verschiedenheiten in der Schriftgestaltung finden sich vor bei den Wörtern mit anlautendem T. Das Wortbild Mildherzigkeit las ich für Mildthätigkeit 2c. Wir geben dem trefflichen Buche alle guten Wünsche mit auf den Weg, den ihm die Verlagshandlung durch den billigen Preisansatz in dankenswertester Weise zu ebnen sucht.

III. Geschichtliches, Polemisches, Methodisches und Statistisches.

1. **Kurt Schmidt**, Stenographisches Repetitorium. Kurzgefaßte Darstellung der Geschichte der Stenographie und der Entwickelung der Gabelsbergerschen Schule. Ein Hilfsbuch für Stenographen, insbesondere für Lehrer der Stenogr. u. zur Vorbereitung auf die staatliche Stenographie-Lehrer-Prüfung. (Bd. 119 von Reuters Bibl. f. Gabelsb. Stenogr.) kl. 8°. 57 S. Typendr. und 4 Tafeln Autogr. Dresden 1900, W. Reuter. 90 Pf.

Ein treffliches Buch liegt hier vor, eine Zusammenstellung geschichtlicher Zeugnisse über die Entwickelung der Stenographie in Form von Merksätzen. So würden wir uns den Inhalt eines Merkheftes denken, das von den Hörern geführt wird, welche den Vorlesungen über Stenographie beiwohnen. Nur die äußere Seite der Entwickelung der Stenographie ist in Betracht gezogen. Die sich im Laufe der Zeit umbildende Anschauung vom Wert und dem formalen Bildungsgehalt der Kurzschrift für die Jugend, besonders für die Schüler höherer Bildungsanstalten, ihre Einführung in den Stundenplan 2c. finden keine Erwähnung; doch muß zugestanden werden, daß hier sonst alles Wissenswerte und das Hauptsächlichste in gedrängter Fassung vorgeführt wird. Die Darlegungen gewinnen sehr durch die Uebersichtlichkeit der Gliederung, auch erleichtert ein ausführliches Register die Benutzung. Des Verfassers Bestreben, dem Lernenden eine Uebersicht über die verschiedensten, seit der ältesten Zeit bis in die Gegenwart entstandenen, bez. praktisch verwendeten fremden und deutschen Kurzschriftsysteme zu geben, hat er durch anhangsweise beigefügte Tafeln unterstützt, wenn diese auch kein vollständiges Bild der Systeme aufzurollen vermögen. Wer die in dem Werke zusammengestellten Mitteilungen erweitern will, dem bietet sich bequeme Gelegenheit durch Ankauf eines Exemplares, das mit weißem Papier durchschossen ist. Einige Zusätze und Berichtigungen giebt das Magazin für Stenographie, 21. Jahrgang, Nr. 29, Seite 327. Allen denen, welche sich über den Entwickelungsgang der Stenographie unterrichten lassen wollen, kann das Werkchen nachdrücklich empfohlen werden. Es enthält so viel, daß ein für die Lehrprüfung sich Vorbereitender genügende Ausrüstung durch dasselbe erhält.

2. Dr. **Karl Lampe**, Kurzgefaßte Geschichte der Organisationsbestrebungen der „Gabelsbergerschen Schule bis zur Gründung des Deutschen Stenographenbundes". Preisschr. gr. 8°. 47 S. Typendr. Dresden 1900, G. Dietze. 60 Pf.

Es ist eine ansprechende Festgabe, welche der Gesamtverein der Gabelsbergerschen Stenographenvereine im Königreich Sachsen dem sechsten Deutschen Stenographentag dargebracht hat. Die Kapitelüberschriften: I. Von der Gründung des Münchener Zentral-Vereins bis zu den „Münchener Beschlüssen" (1849—1852), II. Von den „Münchener Beschlüssen" bis zu den „Dresdener Beschlüssen" (1852—1857), III. Von den „Dresdener Beschlüssen" bis zur Gründung des „Systemausschusses" (1857—1864), IV. Von der Gründung des „Systemausschusses" bis zur Errichtung des „Deutschen Gabelsberger-Stenographenbundes" (1864—1868) — geben die Linien an, innerhalb welcher sich die Vorführungen bewegen, und diese fußen auf den Quellen der Entwickelungsgeschichte der Schule Gabelsbergers. Die grundlegenden Schriften, aus denen die Mitteilungen zu der klar geschriebenen, von tiefer Liebe zu der Sache zeugenden Darstellung, geschöpft sind, werden am

Schlusse namhaft gemacht. Diese Gabe verdient, als eine tüchtige Leistung litterarischen Könnens bezeichnet zu werden.

3. **Eduard Krumbein**, Entwickelungsgeschichte der Schule Gabelsbergers mit 78 Lebensabrissen und 1 Geschichtstafel, zugleich als Hilfsbuch für die staatliche Stenographie-Lehrerprüfung. (Bd. 130 von Reuters Bibl. für Gabelsb.-Stenographen.) 8°. 320 S. Typendr. Dresden 1901, W. Reuter. 2,50 M.

Der Verfasser hat durch vier Jahrzehnte reiche Beziehungen zu den stenographischen Körperschaften unterhalten und stand oft mitten in den Bewegungen und Strömungen, so daß er wohl befähigt war zu einem Urteil über die Thätigkeit der Gabelsbergerschen Schule und über die Verbreitung des von ihr gepflegten Systems. Was er vorträgt von der Entstehung, Entwickelung und Verbreitung der Kurzschrift des Münchener Meisters und über die nach dem Tode Gabelsbergers von dessen Anhängern in organischer Eigenschaft gefaßten Beschlüsse, die unter ausdrücklicher Anerkennung der betreffenden Organe oder gemäß stillschweigender Annahme der Ergebnisse als allgemein gültig angesehen wurden, das alles fußt auf gründlichen Studien, welche ihm eine genaue Kenntnis des reichhaltigen geschichtlichen Stoffes vermittelten, den er mit Umsicht, Geschick und Geduld verarbeitete. Im letzten Teile seiner Darstellung ist er jetzt noch lebenden Männern nahe auf den Leib gerückt, und hat dabei die heikle Aufgabe gelöst, über diese Führer ein unanfechtbares Urteil, frei von Voreingenommenheit und unbeeinflußt von Parteirücksichten zu fällen. Es muß anerkannt werden, daß hier ein tüchtiges Werk vorliegt, geschöpft aus dem reichen Schatze gründlichen Wissens und weit zurückreichender Erinnerungen. In den 78 Lebensabrissen giebt der Verfasser biographische Mitteilungen über Männer, welche als Glieder der Schule Gabelsberger durch große Verdienste um die Ausbreitung der Stenographie als ausgezeichnet dastehen. Hier und da ist der Versuch gemacht, die Erscheinung des Beschriebenen in die Gesamtbewegung seiner Zeit zu heben. Vielleicht spürt der Verfasser auch einmal den Zeugnissen über die Stenographie in nichtstenographischen Zeitungen — in der pädagogischen Presse — nach und erweitert dann das von ihm gezeichnete Bild des jetzigen Standes der Stenographie.

4. **Heinrich Krieg**, Katechismus der Stenographie. Ein Leitfaden für Lehrer und Lernende der Stenogr. im allgemeinen und des Systems von Gabelsb. im besonderen. 8°. 271 S. Typendr. u. Autogr. 3. Aufl. Leipzig 1900, J. J. Weber. 3 M.

In die beliebte große Sammlung der „Illustrierten Katechismen" mit ihren Belehrungen aus dem Gebiete der Wissenschaften, Künste und Gewerbe ist durch das angezeigte Buch auch die Stenographie eingereiht worden. Dieser Band bekam ebenso äußerlich dasselbe bekannte geschmackvolle Gewand, das jenen beliebten und weitverbreiteten Büchern eigen ist. Der Katechismus der Stenographie zerfällt in zwei Teile. Der erste Teil behandelt das Wesen, die Geschichte und Litteratur der Stenographie, der zweite Teil ist eine kurze, gedrängte, aber vollständige Darbietung des Lehrgebäudes Gabelsbergers, eine treffliche Anleitung zur leichten, schnellen und dabei doch sicheren Aneignung der stenographischen Korrespondenzschrift. Die klare, wissenschaftliche Fassung kommt ganz besonders dort zur Anschauung, wo der Verfasser die Geschichte der Stenographie in 45 Staaten, von den ältesten Zeiten an bis herauf zu unseren Tagen, bespricht; eine erstaunliche Fülle kritisch ge-

sichteten Stoffes ist in dem Kapitel niedergelegt, das die stenographische Bewegung der Neuzeit festhält. Alle neueren Systemerfinder hat er nicht nur namhaft gemacht, sondern ihre Geisteserzeugnisse auch be- und verurteilt, eingeordnet und angegliedert an den gegenwärtigen Stand. Eingedruckte Schriftproben ermöglichen den Lesern ein selbständiges Urteil. Die abweisenden, wegwerfenden und vernichtenden Urteile über die Brauchbarkeit neuerer Schriftsysteme sind nicht „schiefe" noch mißgünstige Auslassungen. Wer ein volles Menschenalter hindurch die Stenographie praktisch zu erproben Gelegenheit fand, der darf sich wohl für berechtigt erachten, einen gültigen Richterspruch über diese Eintagsfliegen zu fällen. Sehr zu schätzen sind die „Beigaben", sie betreffen die Angaben über die Förderung der Stenographie seitens einzelner (13) Staatsregierungen und die Regulative der staatlichen Prüfungskommissionen. Nach wie vor wird der Katechismus der Stenographie den für die Lehrprüfung sich vorbereitenden Lehrern die trefflichsten Dienste erweisen, aber auch den Stenographielehrern giebt er reiche Gelegenheit, sich über die Bewegungen und Strömungen Kenntnis zu verschaffen. Der Katechismus erfreut sich hoher Wertschätzung auch bei den Gegnern der Gabelsbergerschen Schule, die ihn ihren Anhängern angelegentlich empfehlen. Hierbei hat aber nicht bloß die glanzvolle Ausstattung den Ausschlag gegeben. Wie sehr die stenographische Bewegung jetzt im Fluß ist, erkennt man aus dem Umstande, daß Mitteilungen des Vorwortes, in welches die Veränderungen der Organisationen neuerer Systeme aufgenommen wurden, durch die Ereignisse schon überholt worden sind.

5. Dr. **Julius Woldemar Zeibig**, Der letzte Stenograph der Nationalversammlung zu Frankfurt. Lebenserinnerungen eines alten Burschenschafters. (Reuter-Bibl. Bd. 100.) gr. 8°. 188 S. Typendr. m. 2 Portraits. Dresden 1900, W. Reuter. 3 M.

Der Verfasser nahm innerhalb der Schule Gabelsbergers durch große Verdienste und denkwürdige Schicksale eine ausgezeichnete Stellung ein. Er ist der älteste noch lebende Stenograph, welcher bei der Nationalversammlung in Frankfurt und Stuttgart arbeitete. In dem langjährigen Zeitraume von 50 Jahren knüpfte er nutzbringende Verbindungen mit dem stenographischen Institute an, übertrug in Gemeinschaft mit dem Baron Tornau das Gabelsbergersche System auf das Russische, gab mit Heinrich Krieg eine Zeitschrift für Kunde der stenographischen Systeme aller Nationen heraus, verfolgte unablässig in Reden, Schriften und Zeitungsartikeln das Ziel, die Stenographie zum Besten der Rechtspflege auch in die Gerichtshöfe einzuführen. Bekannt ist Zeibig ferner in weiten Kreisen durch sein grundlegendes Werk, „Geschichte und Litteratur der Geschwindschreibekunst" geworden. Eine solche Persönlichkeit, die nahezu mit allen namhaften Vertretern der Kurzschrift im In- und Auslande bekannt und befreundet war, hat ein Anrecht, gehört zu werden. Da der Verfasser im Mittelpunkt des von ihm Erzählten steht, so gewinnen seine Mitteilungen durch den Reiz des Selbstbeobachteten und Selbstgeschauten. Man darf aber nicht den Maßstab, den die Kritik an Veröffentlichungen von Memoiren anlegt, hier ansetzen. Was Zeibig von seiner Schüler- und Studentenzeit, seiner langjährigen Thätigkeit in vielen deutschen Parlamenten, seinen Reisen nach Italien, Rußland, England, Frankreich, seinem Streben für die Verbreitung der Stenographie mitteilt, das ist zumeist im leichtesten Plauderstile ge-

schrieben und berührt oft wenig die innere Seite der Entwickelung, noch erhebt es die erwähnten Persönlichkeiten in die Gesamtbewegung ihrer Zeit. Es finden sich auch bedeutungslose Einzelheiten und alltägliche, persönliche Erlebnisse. Die Darstellung läßt tiefere Beobachtungsgabe und die Gewandtheit, mit wenig Strichen Charaktere zu skizzieren, vermissen. Die fremdsprachlichen Citate sollten in Verdeutschung geboten werden. Bei der Gespanntheit, mit der die gegnerische Presse die litterarischen Blößen erspäht, wird es nicht ausbleiben, daß die Veröffentlichung des Anhangs (Tafellieder, Paradigmen und andere Reimereien) die Spottsucht wachrufen wird. Auch ohne diese Gelegenheitsdichtungen würde die Gabe des in der Ausübung der Stenographie zu praktischen Zwecken ergrauten Herrn dankbar in Gebrauch genommen werden.

6. Festzeitung des VI. deutschen Gabelberger-Stenographentages. 3 Nrn. gr. 4°. 60 S. Typendr. Dresden 1900, Kgl. stenogr. Institut. 60 Pf.

Eine imposante Kundgebung der Gabelsbergerschen Schule war der von über 1500 Stenographen besuchte VI. Deutsche Stenographentag zu Dresden. Ueber den Verlauf desselben giebt diese tüchtige Leistung des Preßausschusses ausführliche und gewisse Auskunft. Eine Nummer bringt auch eine Abbildung von dem Tafelaufsatze, den der gefeierte und verdiente Bundesvorsitzende, Gymnasialoberlehrer Dr. Clemens, der jetzige Vorstand des Kgl. stenographischen Institutes als Ehrengabe seitens des VI. Deutschen Stenographentages erhielt. Für den Geschichtsschreiber sind auch diese in der Hast und inmitten des Festtrubels entstandenen Berichte nicht ohne Interesse. Größerer Wert ist nachfolgender Schrift beizumessen:

7. Stenographischer Bericht über die Verhandlungen des VI. deutschen Gabelsberger-Stenographentages in Dresden, den 22., 23. u. 24. Juli 1900. Herausg. von Dr. Bernh. Gaster, Stralsund. gr. 8°. 136 S. Autogr. Stralsund 1900, Verl. des Deutschen Stenographenbundes Gabelsberger 1,20 M.

8. F. Haun, Gabelsbergers Vermächtnis. Ein Wort zur Förderung der Stenographie unter den Gebildeten, gesprochen am 9. Febr. 1900. gr. 8°. 20 S. Typendr. Marburg i. H. 1900, Verl. des Gabelsb.-Stenogr.-Vereins. 40 Pf.

Durch die Darlegungen des Redners geht ein großer Zug, der den Vortrag über so viele ähnliche Druckerscheinungen hinaushebt. Mit wohlthuender Wärme und edler Begeisterung wird hier von der Schöpfung Gabelsbergers gesprochen, die durch Eingliederung in die Kulturbewegung der Neuzeit ganz als das Ergebnis deutschen Denkens und deutschen Fleißes gewürdigt ist. Da, wo sich der Redner mit den Gegnern auseinandersetzt, merkt man die Vornehmheit der Auffassung und die Gründlichkeit der Bildung. Man kann es wohl verstehen, daß die Hörer von dem Vortrage einst so hingerissen waren, den einmütigen Beschluß sofort zu fassen, die Rede durch den Druck weiteren Kreisen zugänglich zu machen. Bringt sie auch nicht gerade viel neue Gedanken, so wird doch die von wissenschaftlicher Schulung und edler Beredsamkeit Zeugnis gebende Zusammenstellung der stenographischen Prinzipien in allgemeiner Form dazu beitragen, daß unter unseren Gebildeten immer mehr Freunde und Anhänger der Gabelsbergerschen Stenographie gewonnen werden.

9. **Ernst Knebel**, Welche Bedeutung hat die Stenographie für den Lehrer? (Heft 11 der Samml. pädagog. Vorträge. Herausg. v. Wilh.

Meyer-Markau. XII. Bd.) gr. 8°. 10 S. Typendr. Bonn 1900, F. Soennecken. 40 Pf.

10. **Bernhard Jülich**, Stenographie und Volksschullehrer. Ein Mahnwort an den Lehrer und an alle, die es werden wollen. gr. 8°. 15 S. Typendr. Hildesheim 1900, H. Helmke. 25 Pf.

Das Thema ist schon oft erörtert worden. Die beiden Bearbeitungen weisen keine neuen Gesichtspunkte auf; dennoch begrüßt man die Ausführungen mit Wohlgefallen, da sie den Beweis von der immer fortschreitenden Wertschätzung der Stenographie in Lehrerkreisen erbringen. Die Thatsache, daß die erhabene Kunst die Anerkennung und Würdigung der Elite der Geisteswelt gefunden hat, wird die Bedenken, die gegen die Kurzschrift noch geäußert werden sollten, zum Schweigen bringen. Recht brauchbar ist in der Knebelschen Abhandlung das Verzeichnis der Schriften über Stenographie und Schule und Lehrerwelt. In der Schrift von Jülich wirkt die marktschreierische Anpreisung des Scheithauerschen Systems recht komisch.

11. **Josef Schiff**, Beitrag zur Methodik der Stenographie Gabelsbergers. gr. 8°. 30 S. Autogr. Wien 1900, Bermann & Altmann. 30 Pf.

In dem Schriftchen macht der in Oesterreich durch seine erfolgreiche Thätigkeit als Lehrer der Stenographie und Verfasser zahlreicher Unterrichtsmittel wohl gekannte Verfasser Vorschläge, die darauf abzielen, den Schwerpunkt der Wortbilder auf die Grundlinie zu verlegen. So sollen anlautendes „t“ und „st“ stets von oben herab geschrieben werden. Es kommen etwa 2000 Wörter hier in Betracht, von denen 80 % der mit „t“ und „st“ beginnenden Wörter bei Beachtung der Vorschläge Schiffs gar keine Veränderung erleiden und nur bei 20 % die Schreibung entgegen der bisherigen Gepflogenheit von oben herab erfolgen müßte. In einem anderen Vorschlage kommt die Hoch- bez. Tiefstellung kleiner Konsonanten vor mittleren und langen in Wortanfängen zur Sprache, und Schiff ist der Meinung, daß von diesen „Ausnahmen der Ausnahmen“ ganz gut Umgang genommen werden könnte. Sein letzter Vorschlag betrifft die Stellung der Anlautkürzungen im Satzkürzungsverfahren; dieselbe habe konsequent auf der Grundlinie zu erfolgen, insofern nicht wegen Andeutung eines inlautenden Vokales Hoch- oder Tiefstellung notwendig würde. Die Fachpresse hat die Vorschläge eingehend geprüft, sich aber ablehnend gegen sie verhalten und betont, daß die gezeigten Schriftbilder die Regeln der Schreibflüchtigkeit wenig beachten, und man sich bei ihrer Annahme immer mehr vom Begriffe der Stenographie entfernen würde. Der zuletzt vorgetragene Vorschlag wurde bekanntlich als Antrag vom Stenographentag wiederholt abgelehnt. Das Schriftchen zeigt eine Rundschrift von solcher Größe, welche der Leichtlesbarkeit und Uebersichtlichkeit eher hinderlich als förderlich ist; weniger groß würde die Autographie von weit besserer Wirkung sein. Die eingestreuten stenographischen Wortbilder entstammen keinem Kalligraphen.

12. Moderne Stenographie. Ein Vergleich von Dr. von Kunowsky. Mit einem Vorwort der deutschen Vereinigung stenographierender Lehrer „Stenographie und Schule“. gr. 8°. 48 S. Typendr. Breslau 1900, Geschäftsstelle für Nationalstenographie K. Konschoiky. 50 Pf.

Das Vorwort, verfaßt vom Kreisschulinspektor Dr. Werner (Kreuzburg O. S.), enthält beachtliche Ausführungen. Es zeichnet die gegenwärtige Lage, die namentlich in Norddeutschland durch den Kampf der

verschiedenen Systeme geschaffen worden ist. Bei Erörterung der Frage über die Befugnis und Zuständigkeit des Rechtes des Staates oder der stenographischen Körperschaften, das entscheidende Wort zu sprechen, welches System zur allgemeinen Einführung noch gelangen soll, kommt Dr. Werner zu dem Urteile, daß in erster Linie der deutsche Lehrerstand dazu berufen sei, als Unparteiischer und zugleich Sachverständiger der Staatsregierung da die Wege zu ebnen, wo sie prüft und ausfindig zu machen sich bestrebt, das beste System auszuwählen. Die fortschreitende Ausbreitung des stenographischen Unterrichts, welche sich auf unser gesamtes Schulwesen vom Gymnasium bis zur Volksschule ausdehnt, erfordere, daß seine Leitung in zunehmendem Maße aus der Hand stenographischer Praktiker und Liebhaber auf den Berufslehrer übergehen müsse. Die Interesselosigkeit wie auch der Systemfanatismus würde hierdurch am besten bekämpft. Das Gefühl der Verantwortlichkeit gegenüber der Allgemeinheit muß ein einseitiges rein persönlich begründetes Urteil unbedingt zurückdrängen, und es durch ein allseitiges unparteiisches Studium ersetzen. Die deutsche Lehrerschaft hat die Berechtigung und die Pflicht, auf die Bedingungen und Erfordernisse des allgemeinen stenographischen Schulunterrichts an der Hand praktisch-pädagogischer Grundsätze bei ihrer Beurteilung und vergleichende Prüfung neuerer Systeme hinzuweisen. Sie muß sich den Anteil, der ihr billigerweise bei der Entscheidung zufällt, sichern; daher ist wissenschaftliche Systemvergleichung vor allem zu pflegen als das beste Mittel zur allgemeinen Aufklärung und Bildung eines wohlbegründeten und unparteiischen Urteils. Dabei hat man sich nicht auf ein System zu beschränken, sondern mehrere sind gründlich zu erlernen und zu studieren. In der nun der Vorrede folgenden Arbeit „Moderne Stenographie" werden die beiden jüngsten Systeme Stolze-Schrey und Nationalstenographie verglichen und kritisch beleuchtet. Die Arbeit gewährt einen guten Einblick in die vielseitigen Anforderungen, die von der Theorie an die Kurzschrift der Gegenwart gestellt werden, um sie ihren neuen praktischen Aufgaben anzupassen, und in originelle schrifttechnische Gedanken, die der Lösung des Problems dienen sollen. Wir glauben aber kaum, daß es uns viele gleichthun werden, die Arbeit mit ihren verzwickten und trockenen Auseinandersetzungen, welche Schnörkeleien den Vorzug verdienen, ob die von Kunowsky oder die von Stolze-Schrey, bis zum Ende zu lesen.

13. **Ueber die Einrichtung und Leitung neugegründeter Stenographenvereine.** Flugschrift des Deutschen Stenographen-Bundes „Gabelsberger". kl. 8°. 16 S. Typendr. Kostenlos zu bez. vom Bundesvorsitzenden Dr. Bernh. Gaster, Stralsund.

Das ohne Titel erschienene Schriftchen giebt zuerst allen denen, die durch Unterrichtskurse die Stenographie verbreiten wollen, treffliche Ratschläge und Anweisungen, dann teilt es einen „Entwurf der Satzungen eines Vereines" mit, der sicher manchem Vereinsleiter als Unterlage oder Vorbild erwünscht sein dürfte. Nach den Mitteilungen über den deutschen Stenographen-Bund „Gabelsberger" und dessen Satzungen folgt ein sehr beachtlicher Aufsatz: Die gegenwärtige stenographische Lage (siehe S. 525 d. B.). Die Zeichnung des auf Thatsachen sich gründenden Bildes der gegenwärtigen Lage ist eine richtige, an der nicht ein Zug als unwahr erscheint. Wenn in Zukunft der Bundesvorsitzende Dr. B. Gaster ähnliche Schriftchen in die Welt hinaus sendet, so würden wir bitten, denselben einen Titel zu geben, damit sie in das Schrifttum der Gabelsbergerschen Schule besser eingegliedert werden können.

14. Jahrbuch der Schule Gabelsbergers auf das Jahr 1901. 44. Jahrg. Herausg. v. Kgl. stenogr. Institut zu Dresden. 198 S. nebst Kalendarium u. Papiereinlage. Taschenbuchformat. Subskr.-Preis 1 M. Leipzig (1901), E. Zehl. 2 M.

Das Jahrbuch für 1901 liegt uns diesmal in verändertem Anzuge vor. Sein altherkömmliches Rot hat es mit einem lichten Grün vertauscht; hinsichtlich seines Preises ist es dank der Unterstützung des „Bundes" auf die Hälfte heruntergegangen. Als neuer Bestandteil ist unter Förderung der Gabelsbergerschen Stenographie durch Behörden auch die Aufzählung der Stadträte getreten, welche von ihren Beamten die Kenntnis der Gabelsbergerschen Stenographie verlangen. Aus den Ergebnissen der Statistik für das Zähljahr 1899/1900 ist die Thatsache festzustellen, daß nach wie vor die Gabelsbergersche Schule sowohl in Deutschland, wie außerhalb Deutschlands bei weitem die stärkste aller stenographischen Schulen ist, und daß sich auch nicht das geringste Anzeichen dafür bemerkbar macht, daß es anders werden könnte. In einigen Staaten Deutschlands ist das Gabelsbergersche System bereits heute thatsächlich als Einheitsstenographie anzusehen.

Im Königreich Bayern ist Gabelsbergers System durch Ministerialverfügungen aus den Jahren 1854, 1858 und 1900 mit Ausschluß aller anderen Systeme an sämtlichen höheren Lehranstalten als offizieller Unterrichtsgegenstand eingeführt worden. Es werden in diesem Lande jährlich über 12000 Personen in dieser Schrift unterrichtet. Umfragen in einigen gebildeten Berufsarten haben ergeben, daß thatsächlich Gabelsbergers Schrift dort das Gemeingut aller Gebildeten geworden ist; andere Systeme kommen daneben gar nicht in Betracht. Im Königreich Sachsen ist durch Verordnungen aus den Jahren 1873, 1876 und 1884 Gabelsbergers System mit Ausschluß aller anderen Systeme an sämtlichen höheren Schulen als offizieller Unterrichtsgegenstand eingeführt worden. Hier werden jährlich über 10000 Personen nach Gabelsberger unterrichtet; auch hier kann man sagen, daß die Gabelsbergersche Schrift bereits die Einheitsstenographie geworden ist. In den Großherzogtümern Sachsen-Weimar-Eisenach und Oldenburg, und in dem Herzogtum Sachsen-Coburg-Gotha ist durch Verfügungen aus den Jahren 1896, 1897 und 1899 das System Gabelsberger mit Ausschluß aller anderen Systeme an sämtlichen höheren Lehranstalten eingeführt worden. Auch hier haben damit die anderen Systeme ihre Rolle ausgespielt. Im Königreich Württemberg und im Großherzogtum Baden ist durch Verfügungen aus den Jahren 1895 und 1896 an sämtlichen höheren Lehranstalten stenographischer Unterricht eingeführt worden. Die Entscheidung über das System, von welchen Gabelsberger, Neu-Stolze, Roller, Schrey und Stolze-Schrey zugelassen wurden, wurde den einzelnen Direktoren überlassen. In diesem freien Wettbewerb haben sich in Württemberg $^5/_6$, in Baden fast $^2/_3$ aller höheren Schulen für Gabelsberger entschieden, und in ersterem Lande geht die Strömung dahin, auch hier bereits Gabelsbergers System zur Einheitsstenographie zu erheben. In den übrigen deutschen Bundesstaaten ist die Stenographie noch nicht in die Schule eingeführt worden; der wichtigste von ihnen ist Preußen. Hier hatte von früher her das System Stolze ein gewaltiges Uebergewicht; es wurde aber schließlich doch von Gabelsberger in der Vereinszahl überholt, so daß es kapitulierte und mit Schrey sich zu dem sogenannten „Einigungssystem" verschmolz. Dieses ist durch die Zusammenzählung der bisher nach zwei verschiedenen Systemen stenographierenden

Vereine, deren Mitglieder noch heute vielfach namentlich das System Stolze, und nicht Stolze-Schrey anwenden, noch etwas stärker als Gabelsberger. Doch ist dieser Vorsprung keineswegs so bedeutend, wie es die Gegner gern glauben machen. In den Provinzen Ostpreußen und Hessen-Nassau hat bereits heute das Gabelsbergersche System das System Stolze-Schrey überflügelt; in den Provinzen Hannover, Pommern, Posen und Sachsen stehen beide Systeme ungefähr gleich, und nur in den sechs übrigen Provinzen ist Stolze-Schrey noch im Uebergewicht; und auf dieses Uebergewicht in einem Teile eines deutschen Bundesstaates stützen die Gegner den Anspruch, als deutsche Zukunftsstenographie gelten zu wollen. Im Jahre 1900 waren von den preußischen Vereinen nach beiden Seiten etwa 44 % nach Gabelsberger und nur 56% nach Stolze-Schrey, was also durchaus kein bedeutendes Uebergewicht der Schule Stolze-Schrey ergiebt. In den übrigen norddeutschen Staaten, sowie im Reichslande Elsaß-Lothringen und in Hessen überwiegt im ganzen genommen Gabelsberger; namentlich im Großherzogtum Hessen, in Braunschweig und in einzelnen thüringischen Staaten ist das Uebergewicht Gabelsbergers über Stolze-Schrey ein bedeutendes. Im Kaiserreich Oesterreich ist mit Ausschluß aller anderen Systeme die Gabelsbergersche Stenographie an sämtlichen höheren Schulen, zum Teil auch an den höheren Bürgerschulen als Unterrichtsgegenstand eingeführt worden und bedeutet für diesen ganzen Staat bereits die Einheitsstenographie.

Alle diese Thatsachen ergeben folgendes Bild der gegenwärtigen Lage: „Das weitverbreitetste System ist das System Gabelsberger. In Süddeutschland herrscht Gabelsberger unbedingt vor, in einzelnen Staaten bedeutet es schon heute die Einheitsstenographie, und es scheint ganz ausgeschlossen, daß Gabelsberger dort aus seiner vorherrschenden Stellung verdrängt werden kann. Auch in Norddeutschland hat Gabelsberger bereits das Uebergewicht. Das Plus der Schule Stolze-Schrey in einzelnen Provinzen Preußens wird durch die erdrückende Uebermacht Gabelsbergers im Königreich Sachsen und denjenigen norddeutschen Staaten, welche ausschließlich Gabelsbergers System als Unterrichtsgegenstand in den höheren Schulen eingeführt haben, mehr als gut gemacht. Für den entscheidenden Kampf in Norddeutschland, wo wir bereits den Vorsprung haben, ist das gewaltige Uebergewicht Gabelsbergers in Süddeutschland sowie in Oesterreich ein gewaltiger Hebel. Es ist ganz ausgeschlossen, daß die deutsche Einheitsstenographie gegen Gabelsbergers System entstehen kann; sie kann nur mit und durch Gabelsbergers unsterbliches Werk geschaffen werden."

15. **Wilh. Mertens**, Deutscher Stenographen-Kalender auf das Jahr 1901. 11. Jahrg. 192 S. mit 3 Lichtbildern. Berlin, Franz Schulze. 1,50 M.

Der wertvollste Teil dieses geschätzten Kalenders ist das „Stenographische Jahrbuch", das einen allgemeinen Ueberblick über die wichtigsten Vorgänge auf stenographischem Gebiete bringt, daran reiht sich die Aufzählung der hauptsächlichsten Vorgänge in den einzelnen (11) Schulen. Diese Uebersichten behalten ihren Wert auch dann noch, wenn man den Kalender nach Verlauf des Jahres beiseite legt. Die Darlegung der Bewegung geschieht wahrheitsgetreu in durchsichtiger, klarer, von allem phrasenhaften Beiwerk sich völlig freihaltender Weise, alles Wichtige und Bemerkenswerteste wird mitgeteilt und so ein nach dem jetzigen Stande der Kenntnis richtiges Bild gegeben. Diese Parteilosigkeit ist diesmal

umsomehr anzuerkennen, als der Verfasser im vorigen (10.) Jahrgang (siehe S. 67, noch mehr aber S. 83) sich auf die Seite der Parteigänger des Systems Stolze-Schrey gestellt und Unwillen und Zorn damit erregt hatte. Einen Vorwurf darüber, daß das Verzeichnis des stenographischen Büchermarktes nicht vollständig ist, darf man dem Herausgeber nicht machen, da der Ueberblick über die stenographische Litteratur durch den Privatverlag sehr erschwert wird. Auch kann bei der Fülle der buchhändlerischen Erscheinungen auf diesem Gebiete „keine Scheidung des Wertvollen vom Wertlosen“ verlangt werden. Das ist Sache der Bücherbeurteiler in den Zeitschriften. Der deutsche Stenographen-Kalender will und kann hier nur Bibliograph sein. —

16. **E. Stöhr.** Taschenbuch für stenographierende Schüler. 8. Jahrg. 168 S. Berlin NW. 52, Selbstverlag. 1 M.

Die Redaktion des beliebten Taschenbuches ist in die Hände eines Gymnasiallehrers übergegangen. Hoffen wir, daß es diesem noch mehr gelingt, in dem Taschenbuch der Jugend eine gesunde, die Schülerschaft erziehende, eine neue und zeitgemäße Lektüre darzureichen. Was er in dem vorliegenden Jahrgange darbietet, kann unbeanstandet passieren. Das Bestreben, den Inhalt in Beziehung zum Unterricht zu setzen, ist ersichtlich. Das Taschenbuch enthält als besondere Gaben: Die wichtigsten Formeln der Algebra. Heinrich Krieg, Biographie von Professor Dr. M. Fröhliger. Auszug aus einem Briefe Wigards an Gabelsberger. Lernt stenographieren u. s. w.

17. Verlags-Katalog stenogr. Werke von Gustav Dietze. 32 S. Typendr. m. 6 Lichtdr. gr. 8⁰. Dresden 1900. G. Dietze. Kostenlos.

Ein Anrecht auf Erwähnung hat sich dieser vornehm ausgestattete Katalog durch seinen beachtenswerten Bilderschmuck erworben. Dieser zeigt sechs wohlgetroffene und große Porträts wohlbekannter Verfasser (Albrecht, Krieg, Rätzsch 2c.) stenographischer Lehrmittel, von welchen Büchern einige sehr hohe Auflagen (45. und 75.) erfahren haben. Den scharfen Bildern, die wie Kreidezeichnungen mit weicher und warmer Abtönung wirken, sind kurze Lebensabrisse beigegeben.

XIV. Französischer Sprachunterricht.

Bearbeitet
von
G. K. Hauschild,
Professor am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a/Main.

Die eingelaufenen Bücher sind Schriften zur Methode des Unterrichts, Lehrgänge bezw. Grammatiken mit Lese- und Uebungsstoff, Lehrgänge bezw. Grammatiken ohne solchen, Lesebücher, Uebungsbücher, Bücher zur Konversation und Korrespondenz, Vokabularien, Anthologien und Chrestomathien, Ausgaben, Abhandlungen, betreffend Realien und Allgemeines.

I. Methodik.

1. Dr. R. Osten, Vom neusprachlichen Unterrichte nach der vermittelnden Methode am Frankfurter Lehrerinnen-Seminar. 28 S. Frankfurt a. M. 1901, Knauer.

Als doppeltes Ziel des Unterrichts an einem Lehrerinnen-Seminar bezeichnet der Verfasser die theoretische Vermittelung eines gewissen Maßes von wissenschaftlichen Kenntnissen und die Vorbereitung auf den künftigen Beruf durch praktische Unterweisung. Wenn trotz dieses doppelten Zieles die Arbeit eine einheitliche sein muß, so fragt es sich nur, wie es am besten erreicht werden kann. Wird für die Litteraturgeschichte und für die Vertiefung der Kenntnisse auf grammatischem Gebiete nicht noch ein viertes Seminarjahr eingeführt, so ist jedenfalls allergrößte stoffliche Beschränkung das Haupterfordernis. Auch müßte gewiß die Prüfungsordnung für die Lehrerinnen mit den Maibestimmungen für die höheren Mädchenschulen in größeren Einklang gebracht werden, aber immerhin ohne den altbewährten Grundsatz einer tüchtigen grammatischen Schulung der zukünftigen Lehrerin aufzuheben. Denn sie befähigt die künftige Lehrerin nicht nur, grammatische Schwierigkeiten zu überwinden, sondern sie gewöhnt sie auch an folgerichtiges Denken. Mit dem von der neuen Methode einzig geforderten Gedächtnis und Nachahmungstalent allein kommt man nun einmal nicht aus, ganz abgesehen von der Gefahr der Oberflächlichkeit, die dadurch groß gezogen werden kann, daß die schlummernde Fähigkeit, durch Nachdenken Schlüsse zu ziehen, nicht geweckt und der jugendliche Geist an verstandesmäßige Arbeit nicht gewöhnt wird. Es bleibt wahr, daß auf Grund

erlangter Sicherheit in der Anwendung der Grammatik nach der Prüfung die zum Unterrichten noch fehlende Gewandtheit im mündlichen Gebrauche der Fremdsprachen durch einen schließlich doch unentbehrlichen Aufenthalt im Auslande leicht ergänzt werden kann, während ein Mangel an grammatischer Durchbildung auf der Schule selbst durch jahrelanges Verweilen in Frankreich und England nicht zu entfernen, ja nicht einmal zu verdecken ist. Dabei können doch die Forderungen einer gemäßigten Reform des neusprachlichen Unterrichts mit den bisherigen Prüfungsbestimmungen in Einklang gebracht werden. Dies wird nun durch eine in ganz allgemeinen Umrissen gehaltene Besprechung der Art und Weise, wie am Frankfurter Lehrerinnen-Seminar der fremdsprachliche Unterricht betrieben wird, nachgewiesen und gezeigt, daß ohne gänzlichen Bruch mit dem Althergebrachten die wohlberechtigten Forderungen nach Umgestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden können. Und zwar wird an der Hand der staatlichen Prüfungsordnung vom Jahre 1874 behandelt: I. Korrekte Aussprache und Kenntnis der Grammatik (S. 7 bis 17); II. Sicherheit in der Anwendung der Grammatik (S. 17 ff.); III. Fähigkeit, die in höheren Mädchenschulen eingeführten Schriftsteller ohne Vorbereitung zu übersetzen und leichte Stoffe im wesentlichen richtig, sowohl mündlich wie schriftlich, darzustellen (S. 19—23); IV. Allgemeine Kenntnis der Litteraturgeschichte (S. 24—28). In Bezug auf den ersten Punkt wird ganz mit Recht behauptet, daß die „Grammatik" hier zu den Nachschlagewerken gehören kann und die Frage nach dem bestgeeigneten Lehrbuche also leichter zu lösen ist, als wenn es sich um einen erst grundlegenden Unterricht handelte. In der untersten Seminarklasse werden die gelernten grammatischen Gesetze wiederholt und befestigt, in der zweiten und ersten erfolgt die systematische Ordnung und Gruppierung des Gelernten zum Zwecke der späteren praktischen Verwendung im Unterrichte: Das Methodische muß also im Vordergrunde stehen. Wenn im Frankfurter Seminar mit der Lautlehre erst in der zweiten Klasse begonnen wird, so hat der Verfasser allerdings ganz recht, wenn er die Verlegung dieses Unterrichts schon in die unterste Seminarklasse verlangt. Dieser selbst hat sich nur auf Bekanntmachung mit den phonetischen Grundbegriffen und eine praktische Einübung und Gruppierung der Laute zu beschränken. Der Anwendung der Lautschrift vermag der Verfasser auch im Seminar nicht das Wort zu reden. Die Hauptsache ist Einprägung von Merkwörtern und Bekämpfung der lokalen Lautfehler. Referent möchte hierbei darauf aufmerksam machen, daß bei den stimmlosen Konsonanten auf Vermeidung der ortsüblichen Aspiration dabei besonders hingearbeitet werden muß. Unter korrekter Aussprache versteht der Verfasser auch das fließende Reden und Sprechen im Zusammenhange, welches seinerseits durch fließendes Lesen besonders gefördert werden kann. Hierbei ist im Französischen vorzugsweise auf den Satzaccent, im Englischen auf den Silbenaccent im Worte zu achten.

Bei der Behandlung der Formenlehre erklärt der Verfasser den grammatischen Betrieb im Anschluß an die Lektüre mit Recht nicht für ausreichend für die Verwertung im späteren Unterricht, sondern empfiehlt er ein systematisches Lernen, Hersagen, Fragen und Schreiben der Formen als Uebungen, welche nicht oft genug in der Klasse wiederholt werden können. Daneben kann manches Unnötige und Ueberflüssige weggelassen, manches auf verstandesmäßige Weise erklärt bezw., wie bei der Verballehre durch eine Zusammenstellung nach Verbalstämmen erleichtert werden. Bei der Syntax möchte Referent darauf aufmerksam

machen, daß, um die gelegentliche Durchbrechung der Regeln von der Zeitenfolge zu erklären, doch auch auf das Nachlassen bezw. das Schwinden des Gebrauchs des défini überhaupt — und also auch des Subjonctif de l'Imparfait — hingewiesen werden müßte, wenn das défini auch in der Schriftsprache sonst noch ganz gebräuchlich zu sein scheint. Was der Verfasser über die unbesehene Verwertung so hypermoderner Erscheinungen, wie der Vorschläge von Leygues, auf der Schule sagt, darf man vom Gesichtspunkte des dadurch bedingten Verlustes der logischen Klarheit der französischen Sprache aus gewiß nur unterschreiben. Als Endziel der grammatischen Unterweisung betrachtet der Verfasser auf jeden Fall mit Recht die Befähigung der Seminaristin, irgend ein Sprachgesetz im Zusammenhang in korrekter deutscher Form vor einer Klasse zu entwickeln. Gelegentlich der Besprechung der in der Anwendung der Grammatik zu erlangenden Sicherheit bricht der Verfasser nicht mit Unrecht eine Lanze, sowohl für das Extemporale im allgemeinen, wie für die Uebersetzung aus dem Deutschen in die Fremdsprache im besonderen an lateinlosen Knaben- und Mädchenschulen. Bezüglich der Lektüre spricht sich der Verfasser in Berücksichtigung der dafür nur eingeräumten Zeit neben zusammenhängender Lektüre ganzer Werke doch auch für die Benutzung einer Chrestomathie aus, um nicht nur einen doch immerhin möglichst umfassenden Ueberblick über die betreffende litterarische Produktion und Art zu verschaffen, sondern auch die geforderte Kenntnis des gegenwärtigen England und Frankreich zu vermitteln.

Als einen Hauptfehler der landläufigen Manuels u. a. bezeichnet der Verfasser nicht ohne Grund folgenden: Es ist völlig unmöglich, durch Abdruck einer Reihe von Scenen aus einem Drama, z. B. von Shakespeare, Molière, Beaumarchais sich ein Bild von dem Ausbau des betreffenden Stückes, geschweige von der Eigenart des Verfassers zu machen. Die zur Ergänzung notwendige Interpretation des Lehrers nimmt, soll irgend ein Vorteil aus der Lektüre solcher Scenen erwachsen, dieselbe Zeit in Anspruch, als wenn das ganze Litteraturwerk in der Klasse gelesen wird. In diesen Fehler verfallen die meisten Chrestomathie-Schreiber, statt sich auf den Abdruck in sich abgeschlossener Werke, oder von Abschnitten aus Werken, die einen Gedanken im Zusammenhang verfolgen, zu beschränken. Sind dergleichen Muster für den Rahmen eines Lesebuches nicht kurz genug, dann müssen sie eben ausfallen; entweder verdient der Verfasser alsdann die Lektüre eines seiner Werke im Zusammenhang, oder er kann übergangen werden. Gelegentlich der Besprechung der geforderten Uebersetzung ins Deutsche verweilt der Verfasser besonders bei zwei Fehlern, bei der Verkennung der richtigen Satzkonstruktion und bei der falschen Auflösung längerer Satzperioden. Nach anerkennenswerten Worten über die Freiheit bei der Uebersetzung aus der Fremdsprache wendet sich der Verfasser zur Interpretation der Schriftsteller durch den Lehrer. Hierbei verlangt er ganz mit Recht, daß die Lektüre um der Lektüre willen getrieben und nur bei formalen, syntaktischen oder orthographischen Eigenheiten des Schriftstellers grammatistisch behandelt werde. Die Frage, ob die Erläuterungen des Lehrers ausschließlich in der fremden Sprache erfolgen sollen, oder auch in der deutschen Sprache erfolgen können, will er zwar nicht in bindender Weise zur Entscheidung gebracht sehen, spricht sich aber aus guten Gründen für die vorzugsweise Benutzung der Muttersprache aus. Der Gebrauch der fremden Sprache kann trotzdem durch mündliche Berichte über den behandelten Lektürestoff, durch freie Wiedergabe und schriftliche Ausarbei-

tung des in der Litteraturgeschichte behandelten Pensums geübt und gepflegt werden. Hierdurch wird die zusammenhängende freie Rede und die Konversation ebenso in die richtigen Bahnen geleitet, wie durch den sachgemäßen Vortrag poetischer Erzeugnisse die fließende Rede gefördert wird. Die Hauptsache bleibt, möglichst viel zu lesen, um französisch oder englisch geschriebene Bücher ohne viele Mühe inhaltlich erfassen zu können. Aus naheliegenden thatsächlichen Gründen wird man dem Verfasser auch darin nicht Unrecht geben können, daß eine solche Befähigung zunächst gewiß über die Beherrschung einer Anzahl idiomatischer Wendungen zu stellen ist, ganz abgesehen davon, daß sie durch den erweiterten Wortschatz indirekt doch auch wieder der Sprechfähigkeit zu statten kommt. Nachdem der Verfasser seinem Bedauern über die Schwierigkeit, die Privatlektüre auf dem Seminar zu pflegen, Ausdruck gegeben und Anweisungen über die Behandlung eines Lesestückes in der Klasse seitens der Seminaristinnen erteilt hat, wendet er sich zu den geforderten allgemeinen Kenntnissen in der Litteraturgeschichte. Er muß trübe Erfahrungen gemacht haben, wenn er es noch für nötig hält, dagegen zu protestieren, daß allgemeine Kenntnisse nicht heißen soll allumfassende Kenntnisse, sondern das Gegenteil von speziellen Kenntnissen auf dem Gebiete der Litteraturgeschichte: Daß es sich also nur um eine allgemeine Uebersicht in der Litteraturgeschichte, um richtige Gruppierung der litterarischen Persönlichkeiten und Thatsachen, um Hervorhebung des wesentlich Brauchbaren und Ausscheidung des unwesentlich Entbehrlichen handeln kann, zumal da die mangelnde Zeit (je eine wöchentliche Stunde in zwei Jahren) auf eine solche Stoffverminderung und einen solchen Gesamtüberblick hindrängt. Die Hauptsache wird außerdem sein, Interesse für diesen oder jenen Schriftsteller zu wecken. Es entspricht nur unserer oft geäußerten Auffassung von der Sache, wenn der Verfasser sagt: Erst durch die Lektüre mögen die Schülerinnen den Verfasser kennen lernen und nicht einzig und allein durch gegebene Biographien, welche vielleicht nur aus Namen und Zahlen bestehen, die das Gedächtnis unverantwortlich belasten. Es ist vollkommen genügend, wenn die Seminaristin einen Schriftsteller in dem gegebenen allgemeinen Rahmen der Entwickelung der Litteraturgeschichte nach Zeit und Umständen zu gruppieren weiß. Dies Orientierungsvermögen ist viel wichtiger als das Wissen von Geburts- und Sterbejahr aller möglichen Dichter und das Aufzählen einer Reihe von Werken, von denen die Schülerin außer dem Namen nichts vernommen hat. Auch das Abfassungsjahr für jedes einzelne Meisterwerk eines Molière oder Shakespeare zu verlangen, wäre eine unnötige Belastung. Auch hier wieder beklagt der Verfasser das Fehlen geeigneter Bücher; er bestreitet, daß man aus den vorhandenen die Entwickelung der Litteraturgeschichte zu erkennen vermöge, sowohl was ihre unzusammenhängenden Biographien, wie ihre litterarischen Einleitungen betrifft; er warnt vor sonst ganz vorzüglichen Litteraturgeschichten, weil sie entweder zu umfangreich sind oder zu voraussetzungslos arbeiten, und ihre Bemerkungen nur verständnislos auswendig gelernt werden. Er warnt ferner ebenso vor den tabellarischen Uebersichten, wie vor deutschen Büchern litterarischen Inhalts, welche zum Uebersetzen ins Englische oder Französische bestimmt sind, aus denen die armen Seminaristinnen Uebersetzungskunst erlernen und nebenbei noch Begeisterung für die Litteratur der fremden Völker empfangen sollen. Die Hauptsache wird also hierbei die Unterweisung des Lehrers sein müssen, die möglichst in der fremden Sprache selbst erfolgen sollte, ihr Hauptgewicht auf die Entwickelung

der Litteraturgeschichte zu legen und ihren Schwerpunkt in der neueren Zeit, d. h. vom Klassizismus an, zu suchen hat, ohne daß eine Uebersicht über die Entwickelung der älteren Zeit ausgeschlossen zu werden braucht.

2. Dr. G. Plötz u. Dr. O. Kares, Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher von Dr. K. Plötz und der Neubearbeitungen und neuen Lehrbücher. 7. Aufl. VII u. 112 S. Berlin 1900, F. A. Herbig (unentgeltlich).

Nachdem die vierte Auflage im 33. Jahrg. Seite 470 ff., die fünfte Auflage im 37. Jahrg. Seite 459 ff., die sechste Auflage im 45. Jahrg. Seite 505 ff. angezeigt worden sind, ist für die vorliegende siebente Auflage zunächst zu erwähnen: 1. daß einige Ausführungen des Verfassers, die sich auf frühere, durch die Entwickelung der Unterrichtsmethode überholte Verhältnisse bezogen, als entbehrlich fortgelassen sind, und daß 2. die „Neubearbeitungen und neuen Lehrbücher" eine auf die inzwischen erschienenen verschiedenen Ausgaben des Plötz-Karesschen Lehrganges bezügliche Ergänzung erfahren haben. Unter letzteren sind namentlich die mittlerweile auch von uns schon eingehend besprochenen Ausgaben B, C und D des „Kurzen Lehrganges der französischen Sprache" zu verstehen. Was die Verfasser über Anschauungs- und Uebungsmaterial, über methodische Durcharbeitung der Form, über die grammatistische Anlage bezw. Ausbeutung des Lesestückes, über den realen bezw. modernen Inhalt der Lesestücke, über die Umwandlung der Uebungsstücke und über die Anlehnung der Uebungsstücke an die Lesestücke sagen, verdient eine auch über die besondere Stellungnahme zu den Plötzschen Büchern hinausgehende allgemeine Beachtung.

3. Max Walter, Dir., Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. W. Vietor. 24 S. Marburg 1901, N. G. Elwerts Verl. 50 Pf.

Dieses Schriftchen ist dem Congrès international de l'Enseignement des langues vivantes (Paris, 24. bis 28. Juli 1900) gewidmet. Es geht aus von Vietors Broschüre: „Quousque tandem", die nach des Verfassers Meinung die Reform des neusprachlichen Unterrichts in Deutschland einleitete und im 36. Jahrg. Seite 523 ff. seinerzeit besprochen wurde. In der Darstellung des geschichtlichen Werdeganges dieser Bewegung wird ferner hingewiesen auf deren Organ „Phonetische Studien" bezw. „Die neueren Sprachen" und auf deren Träger, die neuphilologischen Sektionen der allgemeinen deutschen Philologentage und die allgemeinen deutschen Neuphilologentage selbst, endlich auf die Bundesgenossen des Weltverkehrs und des Wettbewerbs unter den Kulturvölkern. Nachdem die Umgestaltung des Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen nur gestreift worden ist, wird die seit den letzten Neuphilologentagen ins Auge gefaßte Durchbildung der neueren Methode in den Oberklassen, namentlich der Oberrealschulen und Realgymnasien, näher beleuchtet. Die Grundlage dieser Besprechung bilden die zwölf Wendtschen Leitsätze (vgl. 51. Jahrg. S. 444 ff.), als Hauptergebnis der darüber geführten Verhandlungen ergab sich: Die Unterrichtssprache muß französisch und englisch sein, wenn fremdsprachliche Aufsätze in idiomatischem Französisch oder Englisch hergestellt werden sollen. Dann darf aber auch die Muttersprache nur als gelegentliches Hilfsmittel herangezogen, dann müssen die Uebersetzungen in die fremde Sprache eingeschränkt und die schriftlichen Uebersetzungsarbeiten durch freie Arbeiten

bezw. Aufsätze ersetzt werden. Hin-Uebersetzungen sind nur dann zulässig und nützlich, wenn es sich um ein bewußtes Vergleichen beider Sprachen handelt. Im übrigen bietet die Anleitung zu schnellem Erfassen und Wiedergeben des Gehörten und Gelesenen, die gleichzeitige Aufmerksamkeit auf Inhalt und sprachlichen Ausdruck der geistigen Schulung genug. Grammatik, Synonymik und Etymologie brauchen deswegen nicht vernachlässigt zu werden, zumal, wenn die Klassenlektüre umfangreicher betrieben wird, vorwiegend die moderne Prosa berücksichtigt und in die Kenntnis des fremden Volkstums, seiner staatlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse einführt. Nun zeigt der Verfasser, wie diese Bestrebungen im Auslande (Schweden und Frankreich) schon in Thaten umgesetzt sind und zu greifbaren Resultaten geführt haben; zum Beweis dienen besonders Palmgrens Samskolan in Stockholm, das Lycée Janson-de-Sailly in Paris (Prof. Schweitzer), Alges Erfolge in der Schweiz. Der Verfasser wendet sich nun zu der Frage, ob die Vorbildung der Neuphilologen auf den Universitäten alle Lehrer zu einem derartigen Unterricht genügend befähige. Die dafür eingeräumte Zeit scheint ihm auch bei der Vorbereitung auf ein Hauptfach ungenügend zu sein. Auf jeden Fall bezeichnet er die Ausstattung der Universitäten mit entsprechenden Lehrkräften als mangelhaft und verlangt mehrere Ordinariate für beide Fächer, Unterstützung der Ordinarien durch Reisestipendien und Ergänzung von deren Lehrthätigkeit durch fremdsprachliche Lektoren. Ferner verlangt er, gewiß am wenigsten mit Unrecht, eine Reform der Universitätsvorlesungen: Anstatt des Nachschreibens gedruckte Auszüge der Vorlesungen, um Zeit für wirkliche Uebungen — namentlich im mündlichen Ausdruck — zu gewinnen, deren Vorarbeiten die Studenten aber auch regelmäßig ausführen müßten; ferner Beseitigung der Kollegiengelder, dagegen höhere Gehälter an die Professoren und hohe Summen, um den Neuphilologen längere oder kürzere Aufenthalte im Auslande zu gewähren. Der amtierende Neuphilologe müßte weniger Unterrichtsstunden zu geben haben, einerseits um den gesteigerten Anforderungen der Methode gerecht zu werden, andererseits, um die Fortschritte des fremden Volkes in Litteratur und Kunst selbstthätig verfolgen zu können; auch müßte die Schülerzahl der einzelnen Klassen vermindert werden. Die Schulverwaltungen aber müßten die der Methode eingeräumte Freiheit auch bei ihrer Kontrolle handhaben und z. B. anstatt der Uebersetzungen bei den Prüfungen freie Arbeiten verlangen bezw. als mindestens gleichwertig ansehen. Für die Reformschulen bezeichnet er solche Bewegungsfreiheit als unbedingtes Erfordernis, um so mehr, als die neuere Methode nach rein sprachlicher, wie grammatischer Hinsicht einen festen Unterbau für den späteren Betrieb des Lateinischen schafft und auch weiterhin die Beziehungen zwischen den einzelnen Sprachen pflegt, wie sie das System der Parallelgrammatik fordert. Die Beibehaltung der Uebersetzungsmethode auch für die neueren Sprachen würde der Reformschule gewiß viele Anhänger entfremden oder in sie selbst den Apfel der Zwietracht werfen. Der Verfasser beantwortet nun die Frage, welche Forderungen denn nun eigentlich die Anhänger der neuen Methode bei deren ungehemmter Durchführung an die Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen stellen und mit welchen Kenntnissen sie die jungen Leute fürs Leben auszustatten gedenken. Der Verfasser stellt dieselben in acht Punkten zusammen, welche sich im Wesentlichen mit dem decken, was er in Wien (vgl. 51. Jahrg., S. 446 f.) und in seinem Buche „Englisch nach dem Frankfurter Reformplan“ (vgl. 52. Jahrg., S. 563 ff.)

ausgeführt hat. Mit einem Hinweis auf die Unmöglichkeit, bei solcher Leistungsfähigkeit der Realanstalten noch das ungesunde Gymnasialmonopol aufrecht zu erhalten und den drei neunklassigen höheren Schulen nicht die in ihrem Gang und Wesen liegende Gleichberechtigung zu gewähren, und mit einem an den Congrès international ꝛc. gerichteten Gruß bezw. Appell schließt dieser Teil der Schrift. Es nimmt nun das Wort Professor Vietor, um im Anschluß an seine „Wissenschaft und Praxis in der neueren Philologie“ (vgl. 52. Jahrg., S. 562 f.) nachzuweisen, daß der Gegensatz zwischen Schule und Universität durch Hereinziehung der modernen Sprache und Litteratur, sowie durch Heranziehung von Lektoren zwar etwas gemildert, aber durch andere Dinge auch von neuem verschärft worden sei. Hierzu rechnet er, nicht mit Unrecht, in erster Linie die immer praktisch-realistischere Auffassung des Lehrziels an den Schulen. Demgegenüber betont er als wichtigste Aufgabe die Schulung des Studenten in der Wissenschaft des Faches; denn ein philologisches Fach muß in historischer Entwickelung gelehrt werden. Wenn aber auch die Universität den Schwerpunkt in die wissenschaftliche Behandlung des Modernen verlegen **kann**, so müßte doch die Behandlung auf der Universität eine andere als auf der Schule sein: Eine Notwendigkeit, die ihm durch die Verschiedenheit des Zieles und der Altersstufe bedingt zu sein scheint. Eine Annäherung der Methode des akademischen an die des schulmäßigen Unterrichts sei bereits in den akademischen Seminaren erreicht. Arbeiteten die Dozenten stärker — ohne Heft und Kompendien—, arbeiten die Studenten ordentlich mit — durch Vorbereitung und durch Billigung der katechetischen Behandlung des Stoffes —, so würde der Gewinn aus einer solchen Reform der Universität und Schule gleichmäßig zu gute kommen. „Man verlange aber nicht, daß die Universität das Wissenschaftliche dem Praktischen zum Opfer bringe. Dann wäre auch der Schaden für uns alle gewiß!“ Von seinem Standpunkte aus hat der Herr Universitätsprofessor gewiß ganz recht; aber wir fürchten, die Geister, die er als Schulmann rief, die wird er **nun** nicht los!

4. Dr. **K. Wehrmann**, Wider die Methodenkünstelei im neusprachlichen Unterricht. Kreuznach 1899, Wohlleben.

Der Verfasser bezeichnet das Streben der meisten Lehrer der neueren Sprachen, diesem Unterrichtsfach in seiner Bedeutung für die Erziehung auf den höheren Schulen die gebührende Stellung und Wertschätzung zu geben, als innere Ursache dafür, daß die Methode dieses Unterrichts in unserer Zeit so vielfach nach den verschiedensten Seiten hin durchgearbeitet worden ist. Als Hauptfehler bezeichnet er aber auch hierbei den alten Fehler, daß dieser ganze Unterricht zu äußerlich, zu formal aufgefaßt wurde, wie wenn er diese Sprachen nur als Sprachen lehren sollte, ganz ohne Rücksicht auf den Gedankeninhalt, der in der Litteratur dieser Sprachen zum Ausdruck gelangt. Der Verfasser giebt zwar zu, daß es thatsächlich noch gar keinen einheitlichen Gedankenstoff giebt, der dem neusprachlichen Unterricht zu Grunde gelegt wird. Aber eben deshalb können auch nach seiner Meinung die wichtigsten Fragen solange nicht erledigt werden, durch deren Lösung der neusprachliche Unterricht erst seinen inneren Wert sowie die völlige Gleichschätzung mit dem Unterricht der klassischen Sprachen bekommt. Nur wenige Schriften der Methodiker behandeln die Lektüre und das, was mit der inneren Seite dieses Unterrichts zusammenhängt; fast nichts hört man darin über die pädagogische Verwertung der französischen und englischen Schriftsteller für die wissen-

schaftliche Ausbildung des Denkens, nichts von der Auswertung der großen Historiker für die Heranbildung des politischen Verständnisses, nichts von der Erhebung des Gemüts und der Ausbildung des ästhetischen Sinnes durch die klassischen Werke der Schriftsteller, nichts davon, daß auch durch den neusprachlichen Unterricht das Herz der Jugend groß und voll werde, daß hier der Trieb zu hochherzigen Entschließungen gepflanzt und tiefe Begeisterung für das Edle und Heldenhafte geweckt werden kann. Auch dieser Verfasser schiebt ein gut Teil der Verantwortung hierfür auf die Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen auf der Universität, wo die Philologie nur als rein empirische Sprachwissenschaft getrieben und es schon für eine Versündigung an ihrem Geist und Wesen gehalten wird, sich auch mit der Sprache der Jetztzeit zu beschäftigen. Solchen Vorgängen verdankte der neusprachliche Unterricht der Schule seinen fast rein grammatischen Betrieb. Allein die ganze jetzige Erlernung der beiden neueren Sprachen als frei zu sprechender und zu schreibender ist nach dem Verfasser im Grunde auch wieder nichts als formaler Sprachbetrieb. Gerade bei den Sprechübungen, die jetzt mehr als alles andere im Mittelpunkte der methodischen Bestrebungen stehen, spricht der Schüler fast stets über Dinge, die er schon kennt, die seine Verstandesthätigkeit kaum in Bewegung setzen, geschweige denn, daß er sich durch diese Uebungen wertvollen Gedankeninhalt aneignete. Gegen diese formale Richtung in unserem neusprachlichen Unterricht fordert der Verfasser auf, Front zu machen, um die Sprachen mehr vom erziehlichen Standpunkte aus zu betreiben und eventuell auch das grammatische Studium hinter die Erkenntnis des ethischen Wertes der Sprache zurücktreten zu lassen. Als solche rein formale Dinge bezeichnet der Verfasser die systematische Erlernung der Aussprache mit oder ohne Hilfe von Phonetik und Lautschrift; die Anforderungen an richtiges Lesen, an das korrekte freie Sprechen bei den Sprechübungen im Anschluß an die Lektüre und an Vorkommnisse des gewöhnlichen Lebens; die Mannigfaltigkeit der Forderungen auf dem Gebiete der schriftlichen Arbeiten bis zur correspondance internationale herunter: wobei noch kaum je einmal die wichtige Frage aufgeworfen worden ist, wie es anzufangen sei, daß durch die schriftlichen Arbeiten auch wertvoller Gedankeninhalt vermittelt werde oder daß der Inhalt der Arbeiten sich auf einen einheitlichen Gedankenstoff beschränke. Im übrigen bezeichnet es auch dieser Verfasser als eine aus dem neusprachlichen Unterricht selbst erwachsende naturgemäße Forderung, daß auf das freie Schreiben der fremden Sprache hingearbeitet und der freie Aufsatz als das eigentliche Ziel für diese Arbeiten hingestellt werden müßte. Auch hinsichtlich der Lektüre findet der Verfasser, daß in erster Linie wieder nur formale Rücksichten geltend gemacht werden: Tadelloses, lautrichtiges Lesen, künstlerisch schöne Uebersetzung in die Muttersprache, Verständnis des zu lesenden Autors auch ohne Uebersetzung. Wie man aber auch über den größeren oder geringeren Nutzen dieser oder jener Forderungen denken möge, auf jeden Fall vermißt der Verfasser in allem den guten, alten Drill, das stramme, gleichmäßige, konsequente Einpauken, bezw. die absichtliche Reihenbildung bei den Schülern, die Einübung des Systems; dagegen findet er viel zu viel Unruhe in dem neusprachlichen Unterricht, die einerseits bei Lehrer und Schüler eine rechte, innere Freude, eine gemütvolle Teilnahme an der Sache selbst nicht mehr recht aufkommen läßt, anderseits dem Lehrer die Freiheit seiner Persönlichkeit einschränkt und die Unbefangenheit seiner Lehrbethätigung verkümmert. Von den wichtigsten Aufgaben des neusprachlichen

Unterrichts — Erlernung der fremden Sprachen bis zu einer gewissen Fähigkeit des Ausdruckes in derselben, grammatisch-logische Durchbildung, positive Bildung durch die Lektüre — betrachtet der Verfasser nun die neusprachliche Lektüre und deren Stellung im Unterricht im besonderen. Hier nimmt er, nicht mit Unrecht, Anstoß an der Unmenge von Werken, die in unseren Schulen auf gut Glück, aufs Geratewohl oder allenfalls wegen des „Interessanten“ gelesen werden: Ein Gesichtspunkt, welcher zu Gunsten ganz bestimmter erziehlicher Gesichtspunkte schon längst hätte aufgegeben werden müssen. Denn nur durch die Lektüre muß der neusprachliche Unterricht noch beweisen, daß er dem lateinischen und griechischen Unterricht auf die Entwickelung des wissenschaftlichen Denkens vollkommen gleichsteht, und daß die verschiedenen Arten der höheren Schulen auch wirklich praktisch gleich wertgeschätzt werden können. Aus rein erziehlichen Gründen spricht er sich hierbei gegen jede Chrestomathie aus, hat aber weniger gegen Lesebücher einzuwenden, welche aus in sich abgerundeten Schriften desselben Autors zusammengestellt wären und es so ermöglichten, daß sich die Schüler in die Denk- und Sprechweise eines Schriftstellers hineinleben, wozu auch noch die Lektüre vollständiger Werke desselben Autors treten könnten. Auch in den ersten Elementar- und Lesebüchern der neueren Sprachen sollte mehr Einheit des Stoffes herrschen, welcher, im wesentlichen dem fremden Volke entnommen, durch Schilderung seiner großen Männer, durch Beschreibung seiner Einrichtungen u. s. w. sittlich erhebend wirken und dem Geiste der Schüler ernste Nahrung bieten müßte. Anekdötchen sollte selbst der Anfangsunterricht möglichst von sich weisen, und auch er müßte zeigen, daß es das Ideal eines wirklich erziehlichen neusprachlichen Unterrichtes sein muß, daß wahre Bildung nur an dem Werke eines Schriftstellers zu erarbeiten ist, nicht aber an allen möglichen Stoffen: Das wäre in echt Herbartischem Sinne und zugleich wieder ein Schritt zur Gleichberechtigung der realen mit der klassischen Bildung. Wird aber das Werk des Schriftstellers ganz gelesen, wie es nötig ist, um es als ein Ganzes zu erkennen und dessen Ausbau und Gliederung zu verstehen, dann sollen auch die oft so öden und überflüssigen Erörterungen des Einzelnen in sprachlichen und sachlichen Dingen, die man in jeder Grammatik und in jedem Lexikon finden kann, Anmerkungen weichen, die ein tieferes Eingehen auf den Inhalt oder auf die Entwickelung der Ideen aufweisen, eine Erklärung des sittlichen Gehaltes, der inneren Konflikte, welche die handelnden Personen durchzumachen haben, oder ein Eingehen auf die Entwickelung der Charaktere. Hier müssen die Herausgeber von neusprachlicher Lektüre noch vieles von solchen lernen, welche die Werke der deutschen Klassiker erklären. Denn es ist ein Irrtum, der durch die einseitige Betonung der praktischen und formal-logischen Seite des neusprachlichen Unterrichts entstanden ist, wenn man glaubt, daß die Schüler nicht imstande wären, ein Werk von Molière oder Shakespeare in seinem Gedankengang zu erfassen, welche man im Deutschen die Werke von Schiller, Lessing und Goethe lesen läßt. „Wenn man Jünglinge in diesem Alter nicht bis an die Grenze ihrer Fassungskraft führt, wenn man ihrem Geiste nicht wirklich ernste und harte Anstrengungen zumutet, so werden sie sich dessen niemals bewußt werden, was sie überhaupt zu leisten vermögen.“ Hierzu müßten nun freilich auf den Universitäten selbst mehr solcher Werke gelesen und erklärt werden, und anstatt des kalten formal-kritischen Sprachstudiums ein feuriger Geist der Begeisterung in sie und ihre Hörer und Lehrer einziehen, der nur

aus der Vertiefung in bestimmte Ideen, welche durch die Schriftsteller in ihren Werken ausgedrückt werden, hervorgehen kann. Die Philologen sind an der Zeiten Mißgunst gegen das Studium der Sprachen selber schuld! Der Verfasser bezeichnet es nun noch als wünschenswert, daß auch Lehrer der höheren Schulen, die wissenschaftlich weiter gearbeitet haben, Mitglieder der Prüfungskommissionen würden. Er spricht sich ferner gegen die Forderung der (Haupt-) Lehrbefähigung nur in einem Fache aus, und befürchtet darin ebensowohl mit Recht eine Störung der Einheit unseres Schulorganismus im besonderen, wie eine gefährliche Begünstigung des Spezialismus im allgemeinen, welcher thatsächlich eine Gefahr für das geistige Leben unseres Volkes ist. Im Schlußwort bezeichnet es der Verfasser noch als eines der wichtigsten Ziele aller Erziehung, die Schüler nicht bloß zu denkenden, sondern auch zu wollenden Persönlichkeiten zu machen. „Das Wollen aber muß stets an der Erreichung weniger, bestimmter Ziele geübt werden; das liegt in der Natur alles Wollens. Aber leider ist die Signatur unseres heutigen Unterrichts zu viel Bücher, zu viel Lehrstoff, zu viel Methode, ja auch zu viel Lehrer in denselben Klassen. Eigentümlichkeit der Bildung aber sollte uns ebenso hoch oder noch höher stehen, als Vielseitigkeit der Bildung, nach welcher man nur allzulange gestrebt und bei der nur allzuoft eine Uebersättigung mit Kenntnissen herbeigeführt worden ist.“ Nachdem er der lateinlosen Realschule, die nach seinen Grundsätzen verfährt, ein günstiges Prognostikon gestellt hat, faßt er die Hauptgedanken seiner Arbeit in Thesen zusammen, aus denen wir noch folgende Gedanken hervorheben: Die Prosalektüre ist so zu wählen, daß sie für die Schüler eine Art Vorschule zu wissenschaftlichem Denken werde. Die geschichtliche Lektüre muß so gewählt sein, daß durch sie das politische Verständnis für die Gegenwart geweckt werde; diese Lektüre muß den Unterricht in der neueren Geschichte unterstützen. Die Unterhaltungslektüre, welche jetzt im neusprachlichen Unterricht bedenklich anschwillt und den Ernst und die Bedeutung desselben zu gefährden scheint, ist aus dem Unterricht möglichst auszuschließen, der Privatlektüre zu überweisen, oder sie ist höchstens der Sprechübungen wegen in geringerem Maße im Unterrichte selbst zu betreiben. Um das ästhetische Interesse der Schüler zu pflegen, sind eine beschränkte Anzahl klassischer Dichtungen zur Lektüre zu bestimmen. Hier, wie bei der Prosalektüre, sind die sachlichen Gründe für die Auswahl bestimmender als die sprachlichen. Darum dürfen Bedenken, die sich auf sprachliche Schwierigkeiten stützen, bei der Auswahl der Lektüre, wenn diese ihrem Inhalte nach als geeignet gilt, erst in zweiter Linie in Rücksicht gezogen werden. Die gesamte Lektüre einer Anstalt oder auch einer Schülergeneration muß ein in sich abgeschlossenes Ganzes bilden; daher sind Gruppen von Werken, und zwar möglichst für mehrere Stufen, zugleich aufzustellen. Am besten werden bestimmte Gruppen von Werken amtlich als geeignet bezeichnet, damit die Arbeit der Lehrer der neueren Sprachen sich auf einzelne Werke konzentrieren und so die geeignetsten durch gemeinsame Erfahrungen im Unterrichte erkannt werden. Die beste Erklärung ist eine gute deutsche Uebersetzung. Aus dem Ideenkreis, der aus der französischen und englischen Lektüre erwächst, müssen mehr als bisher die deutschen Aufsätze ausgewählt werden. Alle schriftlichen Arbeiten, sowie die Sprechübungen sind an die Lektüre anzuschließen. Die Reife eines Schülers auf den verschiedenen Stufen hängt in erster Linie von seiner Fähigkeit ab, in das Verständnis des Schriftstellers einzudringen.

5. Dr. P. **Wohlfeil**, **Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode.** Ein offenes Wort über den neusprachlichen Reformunterricht an unsern höhern Schulen. 27 S. Frankfurt a. M. 1901, Neuer Frankfurter Verlag. 60 Pf.

Der Verfasser giebt zunächst einen kurzen Ueberblick über die geschichtliche Entwickelung der neuen oder der Reformmethode, von Louvier angefangen bis zu den Wendtschen Thesen (s. o.). Der Verfasser hält den bezüglich dieser (im Jahre 1900) geschlossenen Frieden zu Leipzig für so wenig allgemein, daß er es glaubt wagen zu dürfen, sich auf Grund seiner Beobachtungen und Erfahrungen im neusprachlichen Reformunterricht in der vorliegenden Schrift ganz ausdrücklich und absichtlich gegen die extreme Reformrichtung zu wenden. Zunächst bekämpft er das leicht begreifliche Vorurteil, als wenn die überwiegende Mehrzahl der Frankfurter Neuphilologen die eifrigsten Anhänger der radikalen oder extremen Reformpartei wären. Sodann bespricht er seine und seiner Kollegen Erfahrungen mit dem Lehrbuch der französischen Sprache von Roßmann und Schmidt, welche darauf hinauslaufen, daß der neusprachliche Reformunterricht, solange er sich auf jener extremen Bahn bewegt, es niemals zu einem für Lehrer und Schüler gleichmäßig erfreulichen Resultate bringen kann. Dabei sollte nicht bestritten werden, daß sich auch mit der extremen Reformmethode Erfolge erzielen lassen, aber weiter nichts als reine Scheinerfolge, und zwar Scheinerfolge in des Wortes übelster Bedeutung. Darum sollten die Schäden und Nachteile, namentlich die Auswüchse und Uebertreibungen der Reform nicht verschwiegen werden, möchten auch die radikalen Reformer nur demjenigen als Reformer sich zu gerieren erlauben, der mit den von der radikalen Parteileitung aufgestellten Ansichten durch dick und dünn geht. Der Verlauf gewisser Sitzungen in der neusprachlichen Sektion des freien deutschen Hochstiftes, wie die geringe Beteiligung an der Petition um Zulassung einer freien Arbeit im Französischen und Englischen zeige, daß auch andere Frankfurter Neuphilologen nicht solche enragierte Reformer seien, wie man gewöhnlich annehme. Aber die ganze neuphilologische Lehrerschaft müsse ihre Gleichgültigkeit gegen die Bestrebungen der radikalen Reformer aufgeben, da sich deren Führer in Wort und Schrift bereits zu sehr engagiert hätten, als daß sie schon jetzt zu der so nötigen und wünschenswerten rückläufigen Bewegung sich würden entschließen können. Gegen den toten Unterrichtsbetrieb der neueren Sprachen nach Art des bei den klassischen Sprachen beliebten, hatte allerdings die Reformbewegung ihre volle Berechtigung; deswegen brauchte sie aber doch nicht gleich so radikaler Natur zu sein, daß zu Gunsten des kulturellen Wertes, den die Erlernung einer fremden Sprache hat, ihr pädagogischer Wert zurücktreten mußte, der darin besteht, zu lehren und belehrend zu erziehen, d. h. den Geist und das Gemüt der Schüler zu bilden. Aber bei dem Selbstbewußtsein und der Selbstüberschätzung der radikalen Reformer, wie sie z. B. ihr Leiborgan „Die Neueren Sprachen" aufweise, fände selbst die vermittelnde Reformpartei wenig, die konservative Lehrrichtung überhaupt keine Gnade. Aber eine gründliche, grammatisch-logische Ausbildunng wiege noch immer die gerühmte Sprechfertigkeit auf, die entweder nie erreicht werden könne oder bald wieder verlernt werden müsse. Die damit erzielten, durch Zeitschriften, Presse und Eltern gerühmten Erfolge seien, wenn es überhaupt welche wären, nur auf das Konto der Persönlichkeit zu setzen, nicht auf das Konto der Methode. Den Erfolg als solchen könne man über-

haupt nicht in allen Fällen als einen Beweis für die Richtigkeit und Vortrefflichkeit einer Methode anerkennen; abgesehen von der Nachhaltigkeit seiner Wirkung müßte man auch die besonderen Umstände und Verhältnisse in Betracht ziehen, unter denen er zustande kommt — und da sei es in vielen Fällen nicht die Methode allein, sondern das persönliche Geschick des Lehrers, das ihn herbeiführe; denn auch Koryphäen der neuen Methode erzielten keine Erfolge und Resultate, wenn es ihnen entweder am sprachlichen Können oder am pädagogischen Geschick oder am physischen Vermögen fehle; wie dieses letztere bei der neuen Methode beansprucht bezw. verbraucht werde, wenn die Pflichtenstundenzahl nicht vermindert würde, sei statistisch nachgewiesen. Macht aber eine Methode in erster Linie alles von einer forcierten Leistungsfähigkeit des Lehrers abhängig, dann gesteht sie damit zu, daß es ihr an eigenem Gehalte fehlt, und daß sie diesen inneren Mangel durch äußere Kraftentfaltung ersetzen will. Es ist daher gewiß kein Vorzug der Methode, wenn die Reformer zur Ausübung derselben so hohe Anforderungen an die Lehrer stellen: um so mehr, als die angebliche Nichtbefriedigung dieser Anforderungen unter Umständen eine recht gefährliche Waffe gegen den anders gearteten Kollegen und Lehrer sein kann. Aber diesen größeren Anforderungen entsprechen nicht einmal immer bessere Unterrichtsresultate, die öfters durch ganz besondere Mittel und Wege erreicht werden und sich meist nur auf rein mechanisch auswendig gelernte Dinge erstrecken. Der Verfasser geht nun über zu der Frage, welchen Wert die Benutzung des Anschauungsmaterials im fremdsprachlichen Unterricht hat: abgesehen von dem Mangel an jeglicher günstigen Einwirkung auf Formensinn und Schönheitsgefühl erzieht der fortwährende Gebrauch der Anschauungsbilder die Schüler auch zu einer grenzenlosen Gedankenlosigkeit, wie er denn überhaupt auf falscher psychologischer Grundlage aufgebaut ist. Wie wir das alles schon vor 25 Jahren bei Besprechung des Lehmannschen Unterrichtswerkes nachgewiesen haben, so auch das andere, was nach des Verfassers irrtümlicher Ansicht noch nirgends hervorgehoben sein soll, daß nämlich in die Anschauungsbilder oft Begriffe und Dinge hineingelegt werden, die mit dem besten Willen nicht daraus abzulesen sind, und daß diese Art der Anschauung die Aneignung des Wortschatzes nicht erleichtert, sondern geradezu erschwert. (Man vergleiche unsere Besprechungen der Bücher von Lehmann, Alge, Towers-Clark, Delanghe, Heine, Berlitz u. a.) Als interessant bezeichnet es der Verfasser bei dieser Gelegenheit, daß selbst Roßmann und Schmidt neuerdings ihre Ansicht über die Aneignung des Wortschatzes sehr wesentlich geändert haben, indem sie ein nach Lektionen geordnetes Vokabular zu ihrem Lehrbuch herausgaben; ja, daß sie jüngst auch ein Uebersetzungsbuch aus dem Deutschen ins Französische herausgaben, sei der beste Beweis für eine Schwenkung, die sie nach der vermittelnden Reformpartei hin gemacht hätten, und zwar nicht bloß hinsichtlich der Hin-Uebersetzung überhaupt, sondern auch bezüglich der Anwendung von Einzelsätzen dabei im Besonderen. Und das mit Recht, denn in den Uebersetzungsübungen liege nun einmal eine strenge Gedankenschulung, die bei der erst zu geistiger Klarheit zu erziehenden Jugend einen großen Wert habe, und in lateinlosen Anstalten geradezu gefordert und gefördert werden müsse, wenn dieselben mit dem Gymnasium gleich berechtigt werden wollten. Wenn sich aber auch die jetzigen Uebersetzungsübungen im Texte inhaltlich eng an die vorher durchgenommenen fremden Texte anschlössen, so fordere das immer mehr selbständige und geistige Arbeit,

als eine an einem Stücke auszuführende Umformung, Nachbildung und dergleichen. Gegen die Phonetik in der Schule polemisiert der Verfasser aus folgenden Gründen: Eine sorgfältige phonetische Transskription würde den jugendlichen Geist zu sehr belasten; die Sextaner hätten überdies schon und noch mit der lateinischen Schrift überhaupt Mühe und Not genug; von den Lauttafeln würde ein Schüler ebenso wenig den fremdsprachlichen Laut richtig aussprechen lernen, wie ein unmusikalischer Schüler einen vorgesungenen Ton nimmer dadurch richtig singen lernen würde, daß man ihn ihm in der Notenschrift zeige. Nur das oftmalige und deutliche Vorsprechen des Lehrers könne hier zum Ziele führen. Treibe man aber einmal den Aussprachesport, dann solle man für Französisch und Englisch ebenso wenig die allerfamiliärste Umgangssprache zu Grunde legen, wie man einen Ausländer die richtige Aussprache des Deutschen etwa nur von einem echten Berliner oder Frankfurter Kinde lernen lassen würde. Auch unser Verfasser kann nicht umhin, noch ein kurzes Streiflicht auf das Verhältnis der neuphilologischen Lehrerschaft an Schule und Universität zu werfen. Er nimmt dabei Bezug auf Vietors bekannte Rede (vgl. 52. Jahrg., S. 562 f.) und befürchtet auch, daß deren „Vorwärts" nichts weiter heißen würde — und dürfe, als „Vorwärts zum Sprachmeister, der weiter nichts kann, als seine eigene Sprache!" Die flott geschriebene Broschüre ist umso lesenswerter, als sie aus der Hochburg und der Quell-Provinz der radikalen Reform geschrieben ist. Aber gerade darum wäre es vielleicht ratsamer gewesen, wenn der Verfasser diesen oder jenen Ausfall, der nur Personen oder Verhältnisse am Orte treffen soll, und darum nicht allgemein verständlich ist, vermieden hätte.

II. Lehrgänge mit Lese- und Uebungsstoff.

1. **Banderet** et **Reinhard**, Grammaire et Lectures françaises à l'usage des écoles allemandes. Ire partie. IVme édition. XII u. 110 S. Bern 1901, Schmid & Francke. 80 Pf.

Dieser Lehrgang wurde in der ersten Auflage des ersten und zweiten Teiles im 41. Jahrgang Seite 403 ff. angezeigt, in der des dritten Teiles im 42. Jahrgange Seite 439 ff. In der vorliegenden neuen Auflage des ersten Teiles ist die Prononciation besonders numeriert (S. VII—XI). Der den Uebungen gewidmete Teil umfaßt jetzt 109 Seiten, also im ganzen 23 Seiten mehr als in der ersten Auflage. Es tritt nämlich zwar auch hier anfangs noch das Bestreben hervor, möglichst je eine Lektion auf einer Seite unterzubringen, aber allmählich muß es doch dem anderen Bestreben weichen, nicht bloß die bisherigen Uebungen in ihrem vollen Umfange beizubehalten, sondern sie auch durch andere zu vermehren. Diese Vermehrung besteht von der ersten Lektion an in der Beigabe zweier Gruppen von französischen Fragen, die sich teils an den vorausgegangenen französischen Lesestoff anschließen, teils auch ganz frei gegeben und gehalten sind, teils Aufforderungen zum Zeigen ꝛc. von Gegenständen u. s. w. enthalten. Die Anordnung jeder Lektion ist jetzt eine teilweis andere wie früher: 1. Französische Satzkonjugationsaufgaben aus den bereits behandelten grammatischen Pensen, 2. Angabe des grammatischen Pensums der neuen Lektion, 3. das Vokabular zu dem folgenden Lesestück, 4. der neue grammatische Lehrstoff in formalen Reihen mit deutscher Uebersetzung, 5. derselbe ohne beides in anderen Aussageformen zum Satzkonjugieren, 6. französische Muster-

sätze, 7. das französische Lesestück, 8. kleine deutsche Uebungssätze, 9. die zwei Gruppen von Fragen. Dem Ganzen hinzugefügt sind zwei Gedichte und eine Konjugationstabelle zu avoir, être und planter. So ist das Buch noch klarer und methodischer geworden, als es schon war. Daß es die Schwierigkeiten stufenweise und in kleinen Gaben darreicht, bezeichnen die Verfasser als Residuum der alten Methode, welche nicht gleich, wie die äußerste Linke der Reform, von allem Anfang an in den Köpfen der Schüler Verwirrung anrichtet durch die Vielfältigkeit der Kenntnisse, welche man dort aufhäuft. Doch haben die Verfasser von den Vorzügen der neuen Methoden nur diejenigen verschmäht, welche mit der von ihnen zur Regel erhobenen Ordnung unverträglich waren. So gehen sie mit der analytischen Methode von der lebenden Sprache aus, lassen dem Beispiele die Regel folgen und ersetzen die Einzelsätze bald durch zusammenhängende Stücke. Wie die Anhänger der Anschauungsmethode lassen sie den Schüler auf die ihn umgebenden oder ihm vertrauten Gegenstände ohne das Medium der Uebersetzung die ihm erklärten Regeln anwenden. Sie haben zwar von der Benutzung der Hölzelschen oder anderer Bilder abgesehen, es aber dafür dem Lehrer überlassen, alle möglichen Anschauungsmittel, namentlich die Natur, also anstatt der Kopie das Original für die Konversation zu benutzen. Daß sie im übrigen den berechtigten Forderungen eines rationellen Betriebes des neusprachlichen Unterrichtes nachzugeben geneigt sind, haben sie nicht nur durch die oben erwähnte Umstellung der deutschen Uebungssätzchen bezeugt, sondern noch vielmehr durch die neu beigegebenen und reichlich ausgefallenen Konversationsübungen dargethan. Bezüglich der Beibehaltung der Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische sind die Verfasser überzeugt, daß das nicht nur diejenigen billigen werden, die gediegene Kenntnisse lieben, sondern auch diejenigen Kollegen, welche zugleich mehrere Abteilungen unterrichten müssen. Uebrigens sind weder Weglassungen noch Zusätze derart auffällig, daß neben dieser so vorteilhaft verbesserten Auflage nicht auch die früheren noch benutzt werden könnten.

2. **Banderet et Reinhard**, Cours pratique de langue française à l'usage des écoles allemandes. (Abrégé des trois parties „Grammaire et lectures françaises"). IVme édition. XII u. 224 S. Bern 1900, Schmid & Francke. 1,50 M.

Wie aus dem Titel hervorgeht, stellt sich dieses Buch dar als ein Auszug aus bezw. als eine Zusammenziehung von dem dreiteiligen Lehrgange, auf dessen erste Einzelbesprechungen wir schon oben verwiesen haben. Wir haben von diesem Auszuge bisher nie ein Exemplar zur Besprechung vor uns gehabt, müssen uns also, was das Verhältnis der neuen zu den drei früheren Auflagen betrifft, auf das beschränken, was die Vorreden bezüglich dessen angeben. Danach waren schon in der dritten Auflage die Sprach- und Schreibübungen vermehrt und vervollständigt worden, teils um mehr zum Sprechen zu veranlassen, teils um mehr Stoff zu schriftlichen Uebungen zu geben. Die vierte Auflage ist zwar in der Anlage fast dieselbe geblieben, doch ist sie um ca. drei Bogen stärker geworden. Dieser Zuwachs wurde veranlaßt durch: 1. die Aufnahme der Prononciation (S. VII—XII), 2. durch Beigabe von sechs Beschreibungen (S. 193—195), 3. durch Hinzufügung von 36 Themen zu Aufsatzübungen, deren Vorbereitung meist in den vorausgehenden Lesestücken und Konversationsübungen gegeben ist (S. 196 ff.), 4. durch einen Anhang von 11 Gedichten (S. 197—203), 5. durch die alphabetische Zusammen-

stellung der unregelmäßigen Verben (S. 206—214) in tabellarischer Form (Infinitiv, Präsens Indikativ ganz, Passé défini, Präsens Konjunktiv, zum Teil ganz, Partizip der Vergangenheit), 6. die größte Vermehrung der Seitenzahl ist jedoch nötig geworden durch die bedeutend vermehrten Andeutungen über grammatikalische Uebungen an der Spitze jeder Nummer und die Erweiterung der Sprech- und Schreibübungen am Fuße derselben. Die Anlage jeder von den 133 Lektionen (S. 1—192) ist: 1. Französische Sätze zur Satzkonjugation mit bekanntem Lehrstoff, 2. Angabe des neu zu übenden grammatischen Lehrstoffes, 3. französisch-deutsches Vokabelverzeichnis, 4. das neue grammatische Pensum in den affirmativen Formenreihen mit deutscher Uebersetzung, 5. Konjugationsaufgaben zu ihm in den anderen Formen der Aussage, 6. französischer Lesestoff, 7. (eventuell) Umformungsaufgaben, 8. deutsche Sätzchen zur Hin-Uebersetzung, 9. französische Fragen, und zwar a) allgemeinerer Art, b) in besonderer Weise auf den jedesmaligen Lesestoff Bezug nehmend. Die Lektionen 1—55 entsprechen ungefähr dem ersten, die Lektionen 56—95 dem zweiten, die Lektionen 96—133 dem dritten Teile des Hauptwerkes, welches hier im wesentlichen als um die „Fortsetzung" und „Wiederholung" betitelten Lektionen gekürzt erscheint.

3. Dr. **O. Börner**, **Lehrbuch der französischen Sprache.** Mit besonderer Berücksichtigung der Uebungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. Vereinfachte Bearbeitung der Ausgabe B, für Mädchenschulen (nach den Bestimmungen vom 31. V. 1894). I. Teil. Stoff für das erste Unterrichtsjahr. Hierzu ein grammat. Anhang. X u. 91 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. 1,20 M.

4. — Dasselbe. II. Teil. Stoff für das zweite Unterrichtsjahr. Mit 1 Vollbild: Der Frühling. Hierzu ein grammat. Anhang. VI u. 114 S. Ebendas. 1900. Geb. 1,60 M.

Das allen späteren Bearbeitungen zu Grunde liegende Erstlingswerk wurde im 45. Jahrgange Seite 466 ff. besprochen. Jenes Lehrbuch für höhere Töchterschulen als Ausgabe B bearbeitet, erhielt für die vier bezw. fünf Teile dieser Bearbeitung im 50. Jahrgange Seite 507 ff. seine Besprechung. Die nun vorliegende vereinfachte Bearbeitung dieser Ausgabe B will es namentlich Mädchen-Mittelschulen ermöglichen, die Behandlung der Grammatik ohne Schwierigkeit im allgemeinen schon nach vier Jahren Unterricht in Klasse II abzuschließen, um im letzten (8. Schuljahre) die Lektüre zusammenhängender Stoffe (Schriftsteller-Lektüre) in den Vordergrund treten zu lassen. Die grammatische Form (Formenlehre mit Einschluß der Syntax) soll in vier Bändchen behandelt werden, von denen die zwei ersten hier vorliegen. Schon in ihnen ist zu beobachten, daß der Stoff so viel wie möglich zu kürzen versucht wurde, wenn sie sich auch sonst nach Plan und Lehrweise, Gang und Anordnung eng an das eigentliche Lehrbuch für höhere Mädchenschulen anschließen. Dazu ist auch der Lese- und Uebungstext noch mehr der Gedankenwelt, der grammatische Text noch mehr der Fassungskraft der betreffenden Schülerinnen angepaßt. Die Lautlehre geht, den neuen Bestimmungen entsprechend, vom Laute aus. Die stofflichen Zusammenziehungen haben es mit sich gebracht, daß die einzelnen Abschnitte des ersten Teiles sich jetzt folgendermaßen verteilen: 1. Einführung in die französischen Laute (S. 1—8); 2. Uebersetzungs-, Sprech- und Aufsatzübungen in 18 Lektionen (S. 9—62); 3. Récitation (S. 63—69); 4. Lectures (S. 70—76); 5. Wörterverzeichnis zu Nr. 3 und 4 (S. 77 bis 91).

Der zweite Teil enthält unter Composition nicht das Vaterunser, dagegen einen Abschnitt: Nos chambres et leurs meubles. Im Anhang enthält der zweite Teil unter Récitation nicht La Nuit, dagegen L'Arbre de Noël; unter Lectures bietet er nicht La Discrétion, La Conscience, L'Ecolier chéri, Le Bourdon, Le Muguet, La Clef du Buffet, La petite Meunière, La Promenade de l'Enfant. Abgesehen von den auch hier vollzogenen stofflichen Zusammenziehungen dürfte das Minus der Seitenzahl des zweiten Teiles in der vorliegenden Bearbeitung wesentlich auf diese Weglassungen zurückzuführen sein. Im einzelnen verteilt sich der darin enthaltene Stoff so: 1. Grammatik, Uebersetzungs-, Sprech- und Aufsatzübungen in 16 Lektionen (S. 1—43); 2. Anhang: a) Poésies (S. 44—55), b) Lectures (S. 55—72); 3. Le Printemps (S. 73—79); 4. Vocabulaire zu den 16 Lektionen (S. 80—93), zu dem Anhang A (S. 93—98), zu dem Anhang B (S. 99—114).

5. Dr. O. **Börner**, Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Uebungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. Ausgabe D, für preußische Realanstalten und ähnliche Schulgattungen. Mitbearb. v. Dr. Fr. Schmitz. 1. Abt. Unterstufe. Mit 1 Hölzelschen Vollbild: Der Winter. XII u. 198 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,80 M.

Der vorliegende erste Teil der Ausgabe D enthält im großen und ganzen dasselbe, was die soeben angezeigten zwei Teile der vereinfachten Bearbeitung der Ausgabe B enthalten, und zwar: I. Einführung in die französische Sprache — Lese-, Buchstaben- und Silbenlehre (S. 1—11); II. Uebersetzungs-, Sprech- und Aufsatzübungen (S. 12—92); III. Récitation (S. 93—101); IV. Mélodies (S. 102—105); V. Lectures (S. 106—119); VI. Thèmes (S. 120—143); VII. Das Bild für den Anschauungsunterricht (S. 144—151); VIII. Lautschriftliche Uebungen und Uebertragungen (S. 152—163); IX. Vocabulaire (S. 164—198). Der zweite Abschnitt umfaßt 32 Lektionen, von denen die 18 ersten sich in Gang und Inhalt ganz an den ersten Teil der oben angezeigten vereinfachten Bearbeitung der Ausgabe B anschließen. Von den folgenden 14 Lektionen entsprechen die zwanzigste bis dreiundzwanzigste der ersten bis vierten, die fünfundzwanzigste der fünften, die siebenundzwanzigste der siebenten, die neunzehnte der achten, die achtundzwanzigste bis einunddreißigste der elften bis vierzehnten, die zweiunddreißigste der sechzehnten des zweiten Teiles der oben angezeigten vereinfachten Bearbeitung. Die dort stehende sechste Lektion ist hier verteilt auf die vierundzwanzigste mit Paresse punie und auf die sechsundzwanzigste mit Le laboureur et ses enfants. Die dortstehende neunte und zehnte Lektion mit Les récréations de petites filles und mit La fée Sensée ist hier weggefallen und die dort stehende fünfzehnte und sechzehnte sind hier in eine mit Wegfall von Frère et sœur zusammengezogen worden. In der 29. Lektion des vorliegenden Buches findet sich Les deux voyageurs als Lesestück anstatt Le renard et la cigogne. Die hieraus ersichtlichen Zusammenziehungen bezw. Weglassungen sind einesteils (s. 9. und 10. Lektion) mit Rücksicht auf das vorausgesetzte Schülermaterial zu erklären, andernteils auch daraus, daß hier in der 19. Lektion, d. h. also in der der Anfangslektion des zweiten Teiles entsprechenden Lektion, mit dem Präsens der zweiten und dritten Konjugation eingesetzt und dann mit der Bildung ihrer übrigen einfachen Tempora fortgefahren wird. In Verbindung mit der Bildung der zusammengesetzten Zeiten wird dann sogleich einiges syntaktische Material beigebracht

(transitive und intransitive Verben, Veränderlichkeit des participe passé, Zusammensetzung mit avoir oder être, Gebrauch [und Weglassung] des Artikels). Innerhalb jeder Lektion ist zwar die aus den übrigen Büchern des Börnerschen Unterrichtswerkes bekannte Anordnung ihrer Titulatur nach beibehalten, indessen sind der Wortschatz (Vocabulaire) und die Uebersetzungsaufgabe (Thème) zu jeder Lektion ihrem Inhalte nach aus deren Bereich herausgehoben und der deutsche Uebersetzungsstoff zu den 32 Lektionen auf Seite 120—143, das Vocabulaire zu eben denselben auf Seite 164—184 untergebracht. Die Récitation mit Rätseln, Merkversen und Gedichten bieten als unterscheidende Gabe nur Les deux voyageurs von Florian (S. 93—101). Ganz neu hinzugekommen sind hier als Mélodies (S. 102—105) sechs Lieder mit Beigabe ihrer französischen Originalmelodie. Unter den 20 Lectures (S. 106—119) figurieren als abweichende: Le Travail, Les Enfants et le Chien, Singulière Méprise d'un Paysan und Frédéric le Grand et le Conscrit français. Ebenfalls als ganz neu ist zu bezeichnen, daß die Leseübungen auf Seite 1—8, die Exercices und Dialogues der ersten sechs Lektionen, sowie L'Arbre de Noël, Le bon camarade und Les Enfants et le Chien auf Seite 152—163 in phonetischer Umschrift wiedergegeben sind. Nach öfteren Ausführungen von uns selbst (vgl. z. B. 45. Jahrg., S. 456 ff.) können wir es nur billigen, wenn die Verfasser, trotz der begutachtenden Durchsicht der sechs transskribierten Lektionen seitens des Herrn P. Passy und trotz ihres sonstigen Anschlusses an die Lautschrift der Association phonétique doch bei dem offenen e in mes, les u. s. w. geblieben sind und das l in der phonetischen Darstellung von Formen wie il donne, il y a nicht haben verschwinden lassen. Das Winterbild entspricht in seiner Behandlung mit Ausnahme von nur wenigen Zusätzen oder Weglassungen der im dritten Teile der Ausgabe B für höhere Mädchenschulen enthaltenen Besprechung desselben Bildes. Seine Benutzung denken sich die Verfasser im Wintersemester des zweiten Jahres, also der Quinta der preußischen Realschulen, wenn das regelmäßige Zeitwort vollständig durchgenommen ist und durch systematische Sprechübungen über das Winterbild die Erlernung der persönlichen Fürwörter in wirksamer Weise vorbereitet werden kann. Weisen wir noch darauf hin, daß das Vocabulaire bezw. die Präparation zum Anhang A (Récitation) und B (Mélodies) sich auf Seite 185—192 befindet, zum Anhang C (Lectures 1—20) das alphabetische Wörterverzeichnis auf Seite 193—198 beigegeben ist, so dürfte nunmehr alles gesagt sein, was nötig ist, um sich von Gang und Anlage der Unterstufe der Ausgabe D des Börnerschen Unterrichtswerkes für die französische Sprache ein ungefähres Bild zu machen. Die Differenz ihrer Gesamtheitsanzahl (198 Seiten) von der der zwei oben angezeigten Teile der vereinfachten Bearbeitung der Ausgabe B (205 Seiten) ist allerdings scheinbar so geringfügig, daß das vorliegende Buch kaum als eine gekürzte gegenüber dieser (?) Ausgabe C erscheinen dürfte; bedenken wir indessen, daß es bei letzterer sowohl keine Bildbesprechung (ca. 8 Seiten), wie keine phonetischen Texte ca. 10 Seiten) giebt, so würde das vorliegende Buch doch um im ganzen anderthalb Bogen gekürzt zu bezeichnen sein. Doch an dieser Kürzung ist nicht der Lehr- und Uebungsgehalt der Lektionen als solcher beteiligt. Denn wenn dieser hier für die Sexta und Quinta auf 92 Seiten zusammengedrängt ist, dort aber 105 Seiten zu umfassen scheint, so hat man von letzteren nicht nur alles das in Abzug zu bringen, was auf die dort in den Lektionentext mit aufgenommenen Thèmes beider T

und auf das in den Lektionentext des ersten Teiles mit aufgenommene Vocabulaire entfällt, sondern auch einen großen Teil der neunten und zehnten Lektion und man wird finden, daß es der Lektionentext des vorliegenden Buches ist, welcher den der unter Nr. 3 und 4 angezeigten Bücher um reichlich anderthalb Bogen übertrifft. Nur auf diesen aber kann es hier ankommen, da der ganze Anhang von A—F (oben III—VIII) dem wahlfreien Ermessen der betreffenden Lehrer zur Behandlung überlassen ist, für deren verschiedene Unterrichtsbedürfnisse und Geschmacksrichtungen namentlich in der Récitation und den Lectures doch eine gewisse Reichhaltigkeit vorhanden sein muß. Denn ebensowenig, wie die Lautschrift einen integrierenden Teil der im Buche durchgeführten Unterrichtsmethode bildet, brauchen auch die Lautschrifttexte von allen denen nicht berücksichtigt zu werden, welche beim Anfangsunterricht die Lautschrift nicht verwenden wollen. Ferner, so wenig auch die Uebersetzungsübungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache nach dem jetzigen Standpunkte der Verfasser im Anfangsunterricht Nutzen stiften und so sehr sie auch jetzt möglichst eingeschränkt werden sollen, so dürfen sie doch auch in der Unterstufe denjenigen Lehrern nicht vorenthalten werden, welche derartige Uebersetzungsübungen auch auf dieser Stufe zum Zweck formal-logischer Schulung für nützlich oder auch für unentbehrlich halten, namentlich wenn solche Uebungen nur mehr eine einfache, wenig veränderte Umschreibung des betreffenden Exercice geben, so wie es hier der Fall ist. Alles in allem betrachtet, darf man aber wohl auch von dieser Bearbeitung sagen, daß sie die Schüler befähigen kann, den Inhalt eines (hieraus) gelesenen französischen Stückes in den Hauptpunkten mündlich und schriftlich wiederzugeben, ein (hiernach gemachtes) französisches Diktat ohne grobe Fehler niederzuschreiben, die französische Sprache (über hiernach bekannte Gegenstände und Verhältnisse) im Munde des Lehrers zu verstehen, und sich selber in gewissen Grenzen (hierüber) auf französisch mit möglichst national-französischer Aussprache auszudrücken — zu welch letzterer Erlangung natürlich auch hier der Lehrer das Erste und Beste wird thun müssen. Da das Buch im allgemeinen den 37 ersten Lektionen des Lehrbuches (s. 45. Jahrg. S. 466 ff.) entspricht, so sei für alles übrige auf dessen Besprechung verwiesen.

6. J. Bünjer, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. 5. Aufl. I. Teil. XI u. 152 S. Hannover 1900, C. Meyer. 1,50 M.

Die erste Auflage dieses Buches wurde als Ganzes im 39. Jahrg. Seite 544 ff., die zweite in ihren von da als getrennt auftretenden beiden Teilen im 44. Jahrg. S. 532 f., die vierte im 50. Jahrg. S. 522 f. besprochen. Die vorliegende fünfte unterscheidet sich von letzterer darin, 1. daß die 24 Lektionen des ersten Kapitels jetzt das „Verb", d. h. die Konjugation der Verben auf — er, Hand in Hand mit der der beiden Hilfsverben behandeln; hierdurch wurde natürlich die Umstellung einiger Lektionen, Umänderung anderer, frühere Einschiebung gewisser Aufgaben u. s. w. veranlaßt. Aber „um Schwierigkeiten im gleichzeitigen Gebrauch der vierten und fünften Auflage zu vermeiden", sind die 24 ersten Lektionen der vierten Auflage im Anhang (S. 120—142 Text, S. 143—152 Vokabular dazu) wieder zum Abdruck gebracht. Im übrigen ist, abgesehen von vermehrten Exercices, Inhalt und Umfang im großen und ganzen derselbe geblieben: Teil A (Lautlehre S. 1—12), Teil B in vier Kapiteln mit sechzig Lektionen (Lese- und Uebungsbuch S. 13—65), An-

hang dazu (10 Lesestücke S. 66—71), Teil C in acht Kapiteln die Grammatik zu dem Lese- und Uebungstext (S. 72—97) und Teil D das Vokabular zu dessen Lektionen (S. 98—120).

7. **G. Stier**, Lehrbuch der französischen Sprache für Fortbildungsschulen, Seminare ꝛc. XVIII u. 221 S. Cöthen 1900, Otto Schulze. Geb. 2,70 M.

Um den methodischen Standpunkt des Verfassers im allgemeinen zu charakterisieren, dürfen wir hinweisen auf unsere Besprechungen seiner Französischen Sprachschule im 31. Jahrg. Seite 250 ff., seiner Causeries françaises im 51. Jahrg. Seite 451 ff., seiner Französischen Syntax im 50. Jahrg. Seite 531 f. und seines fünfbändigen Lehrbuches für höhere Mädchenschulen im 48. Jahrg. Seite 542 ff., im 49. Jahrg. Seite 529 ff. und im 50. Jahrg. Seite 526 ff. Mit dem vorliegenden Buche glaubt nun der Verfasser „Fortbildungsschulen, welche dem Schüler eine allgemeine Kenntnis der französischen Sprache übermitteln wollen", „ebenso" den Seminarien ein dazu vollkommen ausreichendes Hilfsmittel übergeben zu können. Wir konnten uns nicht enthalten, neben die Namen jener Schulgattungen ein „welche?" zu setzen: Es giebt Lehrerseminarien und es giebt Lehrerinnenseminarien — an letztere hat der Verfasser aber bei dem vorliegenden Buche gewiß nicht gedacht; denn diese würden ein vollständig voraussetzungslos arbeitendes Buch nicht mehr nötig haben. Es giebt kaufmännische, gewerbliche, landwirtschaftliche und dergleichen Fortbildungsschulen; es giebt Fortbildungsschulen, welche an die gewöhnliche Volksschule angegliedert sind: An welche von ihnen hat der Verfasser bei Abfassung seines Buches nur oder ganz besonders gedacht? Da es gar keine Kenntnis des Französischen voraussetzt, weil es didaktisch so verfährt, wie wenn die Schüler dieser Sprache noch als vollständige Neulinge gegenüberstünden, so könnte er nur an die der gewöhnlichen Volks- oder Elementarschule angegliederte Fortbildungsschule gedacht haben. Das Buch aber den Schülern dieser in die Hand zu geben, ist wegen seines ganzen sonstigen Tenor nicht gut möglich. Andererseits zeigt die Wendung des Vorwortes „jeder Fortbildungsschüler — auch der Kaufmann —", daß unter den vom Verfasser ins Auge gefaßten Fortbildungsschulen vielleicht gerade am wenigsten an (bloß) kaufmännische gedacht zu werden braucht, ganz abgesehen davon, daß der Tenor des Buches doch auch bei einer solchen (oder ähnlichen) Bestimmung ein ziemlich anderer sein müßte. Wir kämen wohl der Wahrheit am nächsten, wenn wir annähmen, daß sich der Verfasser unter Fortbildungsschulen solche Schulen denkt, deren Vorläuferinnen eine gewisse höhere Bildung, in unserem Falle also eine gewisse Kenntnis des Französischen, vermittelten, ohne wegen der Inanspruchnahme der Geisteskräfte durch zu viele andere Lehrgegenstände gerade in diesem Fache etwas Ersprießliches oder Nachhaltiges haben leisten zu können, so daß, wenn der Unterricht darin mit der Richtung auf ein bestimmtes Ziel fortgesetzt werden sollte, er so gut wie ganz von vorne angefangen und vielleicht als einzig oder hauptsächlich berechtigter getrieben werden müßte. Ein solchem Unterrichte dienendes Lehrbuch würde methodisch von einem höheren, freieren Standpunkte ausgehen können, ohne didaktisch den Boden der gewöhnlichen Aneignungsfähigkeit überschreiten zu brauchen. Die Gebundenheit und Voraussetzungslosigkeit auf der einen Seite würde eine größere Freiheit und Anpassungsfähigkeit auf der anderen Seite nicht ausschließen. Trotz der elementaren Durcharbeitung im einzelnen könnte doch Form und Inhalt des durchzuarbeitenden

im ganzen sich über das Niveau des Elementaren erheben. Der sachliche Inhalt und der sprachliche Gehalt einer Gedankenreihe verlieren nichts an ihrem höheren und inneren Werte, wenn die Mittel, durch welche solche Gedankenreihen ausgedrückt werden, auch einmal niedriger gehängt und von einem mehr äußerlichen Gesichtspunkte aus betrachtet und behandelt werden. Wie gesagt, so angesehen würde das vorliegende Buch, was seine Ausführung im ganzen betrifft, unseres vollen Beifalles sicher sein dürfen. Nun geht aber aus allem hervor, daß der Verfasser eben nicht so relativ, sondern ganz absolut voraussetzungslos seine Aufgabe angesehen und demgemäß behandelt hat. Wie wären sonst solche einleitende Bemerkungen nötig, wie: „Das Substantiv bezeichnet eine Person, ein Tier oder eine Sache“, „das Adjektiv (Eigenschaftswort) bezeichnet eine Eigenschaft“, „das Zahlwort bezeichnet eine Zahl“ und anderes mehr? Freilich ist daneben von „Femininbildung“, „Pluralbildung“, „Steigerung“ und dergleichen ohne weitere Erklärung der betreffenden termini technici die Rede, und das möchte einen wieder in der Annahme einer absoluten Voraussetzungslosigkeit irre machen, wenn man nicht aus allem Uebrigen ersähe, daß es viel mehr auf Rechnung einer inkonsequenten oder versehentlichen als einer voraussetzungslosen Behandlung der Aufgabe zu setzen sei. Wir nehmen also an, daß der Verfasser das betreffende Schülermaterial als eine terra inculta ansieht. Dann geht unser Urteil über sein Buch ebenso nach zwei Seiten, wie dieses selbst sich nach zwei Seiten spaltet. Denn indem der Unterricht von der Lektüre ausgehen soll, werden dieser weder Einzelsätze noch Einzelstücke zu Grunde gelegt, die vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten, sondern sie besteht von allem Anfang an aus Les Aventures de Robinson Crusoë und erzählt die Erlebnisse des Robinson Krusoë von dessen Geburt bis zu seiner Rückkehr nach England und seinem bleibenden Aufenthalt daselbst. Stimmt die Wahl gerade dieses Lesestoffes auch nicht mit dem Grundsatze „Französisch den Franzosen“ überein, so dürfte doch um so weniger etwas gegen ihn einzuwenden sein, als sein Gegenstand gewissermaßen international ist. Freilich wird man gerade deshalb auch wieder damit zu rechnen haben, daß der Stoff nicht „zieht“, weil das Interesse an seinem bereits irgend woher als bekannt vorauszusetzenden Inhalt fehlt, ganz abgesehen davon, daß sich dieser natürlich auch bedeutende Kürzungen hat gefallen lassen müssen, um auf ca. 40 Seiten zusammengedrängt werden zu können. Aber nehmen wir an, es sei richtig, daß ein auch schon bekannter Inhalt von neuem und vielleicht um so mehr fessle, wenn er in fremdsprachlichem Gewande vorgetragen wird, so können wir uns doch nicht denken, daß diese Fesselung lange anhalte, wenn dieser Inhalt nicht bloß in kleinen Dosen nach großen Unterbrechungen stoß- und ruckweise gegeben wird, sondern auch, wenn diese Unterbrechungen mit teils so elementaren, teils so abseits liegenden Uebungen ausgefüllt werden, wie es hier der Fall ist. Einige Beispiele mögen genügen, um die Berechtigung dieser Befürchtung darzuthun. Der erste Abschnitt des ersten Kapitels beginnt mit dem Satze: Je suis né à York en mil six cent trente-deux. Von diesem einzigen je suis aus wird Gelegenheit genommen, als „Grammatik“ aus der Grammatik das Präsens von être lernen zu lassen. Hieran schließen sich zwölf „Konjugationsübungen“ mit je suis (Allemand, à Berlin, né à B.), je ne suis pas (Anglais, à York, né à Y.), suis-je (Allemand, Anglais, natif de Brême), ne suis-je pas (Allemand, natif de Berlin, né à Brême). Hierauf folgt

die „Konversation", welche mit achtzehn einfachen, oder durch où, qui, comment, quand, de quoi eingeleiteten Fragen sich teils an das Gelesene anschließt, teils Fragen stellt, deren Beantwortung der Schüler selbständig bilden muß. Der dritte Abschnitt des ersten Kapitels verlangt im Anschluß an die da einzig vorkommenden j'avais und je n'avais pas, j'étais, il était, était und das im ersten Abschnitt vorgekommene il n'était pas aus der Grammatik die Einprägung des Imperfekts von avoir und être, giebt in den Konjugationsübungen acht Sätze mit je vier verschiedenen Aussageformen der beiden Imperfekte und enthält in der Konversation zwei Sätze mit avait-il, vier mit était-il bezw. était, je einen Satz mit zwei verschiedenen Präsensformen von être, zwei Sätze mit zwei anderen Verben im défini und außerdem drei Sätze mit avez-vous, welches letztere nicht einmal im Wörterbuche zu dieser Lektion aufgenommen worden ist. Das ist freilich dem on a des dritten Abschnittes auch passiert; und doch ist weder bisher eine andere Form des Präsens von avoir in dem Lesetexte vorgekommen, noch dieses selbst schon zum Einprägen aufgegeben worden. Wird also etwa angenommen, daß der Blick des Schülers, indem er das Imperfekt lernte, so nebenher auch mit auf das Präsens gefallen ist und dieses schon zum bleibenden Besitze aufgefangen hat? Gewiß ist, daß es erst nach dem vierten Abschnitte zur Einprägung aufgegeben wird, ohne daß in diesem selbst außer j'avais eine andere Form von avoir vorkäme oder von dessen Präsens vorher sonst außer jenem on a vorgekommen wäre. Dafür wird es in vier von den zwölf Satzkonjugationsaufgaben und in drei von den fünfzehn Konversationsfragen an den Mann gebracht. Da fragt man billig: Wäre es denn nicht viel besser, schon gleich von Einzelsätzen oder auch gleich von paradigmatischen Formenreihen auszugehen, als erst unter dem Aushängeschild des zusammenhängenden Lesestückes oder gar, wie hier, einer zusammenhängenden Geschichtsreihe den krassesten Formalismus zu treiben? Denn um nachträglich das Präsens von être und dergleichen daran zu lernen und zu üben, dazu sollte man nicht vorher Schüler und Lehrer sich durch Abschnitte einer Novelle hindurchquälen lassen, in denen doch nur wenige oder gar keine Anknüpfungen an jene grammatischen Pensen vorkommen. So kommt in dem ersten Abschnitte des vierten Kapitels außer einem est und einem avoir überhaupt keine Form der betreffenden zwei Hilfsverben vor; trotzdem ist das grammatische Pensum zu diesem Abschnitt ihr défini. Nun ist zwar im letzten Abschnitt des dritten Kapitels das Imperfekt und défini der Verben auf -er gelernt und eingeübt worden; auch ist in I 2 und III 2 je fus, in II 2 j'eus, in III 1 fut, in III 2 nous eûmes dagewesen; aber wird man bei dem ganz anderen Habitus des Stammes die übrigen Formen an die der sogenannten ersten Konjugation anschließen wollen und dürfen? Daß man in der That den Ausgang von der Geschichte gar nicht nötig hätte, um auf die Grammatik zu kommen, zeigt die grammatische Aufgabe von IV 2: „Repetition aller Zeiten von avoir und être und der Verben auf -er, mit Ausschluß des Subjonctif. Beim a verbo-Sagen wird jedoch die erste Person Singularis des Subjonctif mit aufgesagt". Nun, es sind aber doch wenigstens zwei Konjunktive dagewesen: je fusse und j'obéisse (Präs.)! Zu den in V 2 einzuprägenden orthographischen und lautlichen Veränderungen der Verben auf -er, sind dagewesen: changer changèrent, manger mangeai, voyager, dégager; déplacé, avancer, lançai, commençait. Das kann ja zur Not genügen; wenn aber die auf -eler und -eter hier auch mit untergebracht werden müssen,

weil sie sonst nirgends mehr in den grammatischen Aufgaben erscheinen, dann genügen appeler und appelait, acheter und jeta, levai und s'élève nicht, es sei denn, daß man die Grammatik deduktiv (be)treiben will. Dann braucht man aber den Ausgang von der Lektüre nicht! Dasselbe gilt für die Verben auf -yer (VI 1), zu denen nur payer, envoyé und envoyèrent, appuyai und employai, also auch nicht ein Beispiel für die andere Schreibung vorliegen! Nicht besser steht es um das Imperfekt und défini der Verben auf -ir und -re (V 3), in welche nur einführen: je finis réussis franchis remplis [partis dormis découvris ouvris recueillis und m'endormis] einerseits, je rendis descendis und pendait andererseits. Also ganz abgesehen davon, daß die erste Konjugation hier gleichfalls für die übrigen Formen des Défini als analog kaum herangezogen werden kann, kein einziges Beispiel für das Imperfekt der zweiten Konjugation, weder der erweiterten noch der unerweiterten! Für das Futur und Conditionnel derselben Verben (V 4), für ihr Präsens und ihren Imperativ (VI 1) sind außer den Infinitiven (bâtir [partir] revendre défendre) und nous attendons bis dahin sonst überhaupt keine Formen vorgekommen! Sie müssen also ganz einfach aus der Grammatik gelernt werden: Brauchte es aber dazu des Lese-Apparates von Robinson Crusoës Erlebnissen und Abenteuern? Ebenso ist es bei den sogenannten unregelmäßigen Verben. Zur Einführung von aller kommt VII 1 nur j'allai vor, und sind alla allé aller schon dagewesen; zu der von cueillir kommt VII 2 nur cueillir vor, und ist das Particip recueilli dagewesen; zu der von plaire, construire und connaître kommt VII 3 nur plût, je construisis und reconnaissant vor, ist aber sonst überhaupt noch nichts vorgekommen! Auf Grund von pouvais wird in VIII 1 pouvoir, von vint venir eingeführt, nachdem wenigstens je pouvais pourrais pourraient pus und pûmes, devenu vint survint und je revins schon vorgekommen sind. Wegen je fis und fait (Part.) und vu werden in VIII 2 faire und voir eingeführt, nachdem von ersterem je fis, faisais, ferais, fit, faisait und das Particip fait, von letzterem voir und revoir, je vis verrais und vu vorgekommen sind. Bis IX 1 sind von dire distraire prendre apercevoir und savoir gelesen worden: disent disaient dit (Déf. und Part.) je dis; je pris und Particip pris, apprit; j'aperçus und je savais. Trotzdem werden sie dort bloß im Anschluß an je disais, distraire, je pris, j'aperçus und je savais zum Lernen und zum Ueben aufgegeben! Schon diese Beispiele, denen weiterhin genug andere entsprechen, dürften genügen, darzuthun, daß nicht einmal Einzelsätze überhaupt, geschweige denn Einzelabschnitte einer Robinsonade im besonderen nötig gewesen wären, um jene grammatischen Kenntnisse zu übermitteln. Der Umweg, der hier gemacht wird, um zu diesem Ziele zu gelangen, ist nicht bloß ein allzu großer, sondern auch nicht einmal ein leichter und bequemer. Was aber für die Herausziehung der „Grammatik" aus dem vorliegenden Lesestoffe oder auch für deren Heranziehung zu ihm gilt, das läßt sich auch m. m. für die Stoffe zur „Konversation" sagen, deren Fragen vom sechsten Kapitel ab nicht mehr im Anschluß an den Text gegeben werden, so daß der Lehrer die von nun an wegfallende Konversation über den Text, welche der Verfasser zur Befestigung der Vokabeln und Wendungen mit Recht fortzusetzen empfiehlt, ganz selbständig gestalten und verwenden kann. Die Gegenstände dieser Unterhaltungen sind: 1. Aeußeres des Hauses, 2. Tisch und Stuhl, 3. Zeit, 4. Lampe, 5. Schreibutensilien, 6. Zonen, Jahreszeiten und Himmelsrichtungen, 7. Feste, 8. Ernten, 9. Handwerker, 10. Meer und Festland, 11. Familie, 12. Töpfer, 13. Bäcker,

14. Kleider und Schuh, 15. Reise, 16. Frühstück, 17. Mittagessen, 18. Zu Bett gehen und Aufstehen, 19. Stunde (Uhr), 20. Waschen, 21. Heizen, 22. Omnibus, 23. Tram, 24. Veloziped, 25. Wetter, 26. Sprache, 27. Gesundheit und Krankheit, 28. Alter, 29. Musik, 30. Theater, 31. Zimmer vermieten, 32. Brief, 33. Photographie. Es ist nicht zu verkennen, daß für manche dieser Nummern das eine oder das andere Wort des Lesetextes den Anlaß für die Veranstaltung einer solchen Konversation gegeben hat, so Robinsons Hüttenbau zu 1, seine Möbel zu 2, sein Tageholz zu 3, seine Lampe zu 4, sein Fund von Tinte ꝛc. zu 5, sein Ortswechsel auf der Insel zu 6, der Jahrestag seiner Landung zu 7 u. s. w. Anderes dagegen kann nicht einmal äußerlich an den Lesetext angelehnt werden, wie 22, 23, 24, 29, 30 u. a. Alle Unterhaltungen aber sind so angelegt und werden so geführt, daß sie ebenso gut an jede andere Geschichte, an jedes andere Lesestück, an einen Einzelsatz oder auch an gar nichts angeschlossen werden könnten. Man würde also auch ohne den Durchgang durch Robinsons Erlebnisse auf sie (haben) kommen können und Robinsons Erlebnisse würden auch ohne sie (haben) auskommen können. Außerdem glauben wir, daß den Schülern deren Lektüre auf die Dauer keinen besonderen Genuß mehr bereiten werde, wenn sie dieselbe immer wieder durch so lang ausgedehnte Konjugationsübungen, die übrigens mit X 2 aufhören, durch andere grammatische Uebungen und durch so lang ausgesponnene und zum Teil recht weit hergeholte Unterhaltungen unterbrochen und aufgehalten sehen müssen: eine Vermutung, die wir, noch einmal sei es gesagt, nicht so aussprechen würden, wenn nicht sowohl die elementaren Angaben des Wörterbuches (I 1: de von, ses seine, cette diese, ma meine, à in; 2: à zu, ce dieser, diesen, celui denjenigen; 3: que als; 4: mes meine, leur ihr, ihre; II 1: son sein; 2: tes deine u. s. w.), wie solche zu den Konversationen (I 1: le der, II 2 sa sein, VI 2 qui welcher u. dgl.) darauf hinwiesen, daß das Buch keinen elementaren Vorkursus voraussetzt. Etwas anderes ist es mit der Beurteilung dieser und jener Uebungen an sich, d. h. wenn man sie nicht in ihrer unfreiwilligen Verbindung mit dem mehr erwähnten Lesetext betrachtet. Dann stehen wir nicht an, sie als didaktisch tüchtige und wertvolle Leistungen zu bezeichnen: die Satzkonjugationen zwischen zwei oder mehreren Schülern, die Aufgaben zur Erklärung von Fürwörtern, Verbalformen und dergleichen, die Ergänzungsaufgaben, die Umwandlungsaufgaben u. s. w. in der „Grammatik“; die freien Bestimmungsaufgaben in der „Konversation“ und dergleichen, sowie deren Durcharbeitung überhaupt. Auch die im Vorwort gegebenen didaktischen Fingerzeige sind im allgemeinen zu billigen; vor allem gute Aussprache, erlangt: 1. durch Belehrungen des der Phonetik kundigen Lehrers über die richtige Hervorbringung der Laute und über ihre, je nach der Stellung, verschiedene Aussprache, 2. durch fleißiges Ueben der einzelnen Wörter und der zusammengehörigen Satzteile — auch im Chor, und zwar dieses nicht bloß bei Repetition der Verben, sondern auch beim Lesen von Gesprächen, wobei die Klasse, je nachdem, in zwei, resp. drei Parteien geteilt wird! Denn durch das Chorsprechen werden auch die schwächeren, die zaghaften Schüler herangezogen; es kommt jeder in jeder Stunde daran und zwar mehr als einmal; ferner bleiben die Schüler stets munter, und endlich lernen sie viel schneller richtig lesen — manche, die sich verstecken oder die Lippen bewegen, ohne mitzusprechen, lernen es freilich auch so nicht. Was die im Vorwort niedergelegten Gedanken über den Betrieb der Grammatik

betrifft, so heißt es: „Nach jeder Lektion habe ich angegeben, welches Pensum der Grammatik durchzunehmen ist. Wo es möglich ist, soll der Schüler an der Hand des Textes und unter Mithilfe des Lehrers die betreffende Regel selbst finden. Dann wird sie in der Grammatik nachgelesen, damit der Schüler sein Buch kennen lernt." Wenn der Verfasser hierbei unter „Regel" etwa auch die verbale Abwandlung versteht, so glauben wir oben nachgewiesen zu haben, daß sie an der Hand des Textes selbst zu finden ein Verlangen ist, welches dem Schüler, bei den spärlichen Vorlagen, zu erfüllen meist unmöglich sein wird. Dasselbe gilt von den Konjugationsübungen, von denen der Verfasser mit Recht sagt, daß sie fleißig zu betreiben seien; denn der Schüler lerne dadurch zugleich auch sprechen, und da er seine (meisten) Sätze selbständig bilden müsse, so komme er auch allmählich dahin, französisch zu denken. Das ist richtig; nicht richtig aber ist es, wenn der Verfasser behauptet, daß der Schüler durch dieselben auch die Verbformen lerne; denn nach des Verfassers Buche muß der Schüler die meisten von ihnen erst aus der Grammatik lernen, ehe er in den Konjugationsübungen damit operieren lernt. Dasselbe Bedenken möchten wir bezüglich der über bestimmte Gegenstände gegebenen Gespräche (s. o.) äußern, wenn der Verfasser meint, daß der Schüler sie selbst bilden soll. Dazu hätten nun doch erst die Frage-Fürwörter und Adverbien einmal im Zusammenhang in der „Grammatik" behandelt werden müssen, auch hätte das Wörterbuch daraufhin ergänzt werden müssen; denn es fehlt z. B. gleich in dem ersten der hierfür in Betracht kommenden Gespräche fait (macht), und findet sich auch vorher noch nicht aufgeführt. Zu dem Zwecke der selbständigen Fragebildung sollen im Wörterbuche die betreffenden Vokabeln aufgeschlagen werden. Der Lehrer fragt, die Schüler antworten; wo es nötig ist, hilft der Lehrer nach. Damit der Schüler aber auch fragen lernt, was der Verfasser mit Recht als einen sehr wichtigen Faktor bezeichnet, sagt ihm der Lehrer anfänglich auf deutsch, später auf französisch vor, was er fragen soll. Erst dann, wenn die Gespräche von den Schülern gebildet sind, werden sie gelesen, eventuell gelernt und dann von zwei resp. drei Schülern vorgetragen. Wie sehr wird doch schon dadurch die „zusammenhängende" Lektüre zerrissen! Noch viel mehr, wenn nach des Verfassers Vorschlag, sobald es irgend angeht, die Gespräche noch weiter ausgebaut werden! Auch hier wird das Lesen im Chor mit besonderen Abteilungen empfohlen (s. o.). So viel von den besonderen Anweisungen des Vorwortes (S. VII—XVI). Ihm schließen sich (S. XVII f.) „Leseübungen" an, eine kleine, aber nicht genügende Zusammenstellung einzelner Laute mit in deutscher Uebersetzung beigegebenen Musterwörtern, in welcher auf Verdumpfung oder Verstummung einzelner Laute überhaupt nicht eingegangen wird. Das nun folgende Lehrbuch enthält: I. Les aventures de Robinson Crusoë in 21 Kapiteln mit zusammen 58 einzelnen Abschnitten (S. 1—109), II. Die Grammatik: Vorbemerkungen (S. 110—113), Formenlehre (S. 114—166), Syntax (166—188), III. Das Wörterbuch zu den Leseabschnitten bezw. zu den freien Gesprächen (S. 189—217), IV. einen Anhang mit Geschäftsanzeigen und dergleichen, die auch noch zur Konversation verwendet werden können (S. 218—221), V. das Wörterbuch dazu (S. 222 bis 224). Der mit der Lektüre in Verbindung gebrachte grammatische Gang behandelt: Präsens von être; le la les; Imperfekt von avoir und être; Grundzahlen und Präsens von avoir; de und à, Fragestellung; Adjektiv (Feminin, Plural, Steigerung, Akkord); Personalpronomen

und Futur und Conditionnel von a. und ê.; Futur und Conditionnel, Präsens und Imperativ der Verben auf -er, Imperativ von a. und ê.; Teilungsartikel, Particip Präsens von a., ê. und der Verben auf -er, von letzteren auch das Particip Perfekt; das Imperfekt und défini der Verben auf -er, sowie das défini von a. und ê.; das Possessivpronomen; orthographische und lautliche Eigentümlichkeiten der Verben auf -er, reflexives Verb; Demonstrativpronomen, Imperfekt und défini der Verben auf -ir und -re; Plural in x, Futur und Conditionnel von desgl.; Particip Präsens und Perfekt von desgl.; Präsens, Imperativ von desgleichen; die Verben auf -oyer, -uyer und -ayer mit den participialen Verkürzungen; die Ordnungszahlen und Adverbbildung; Akkord des participe passé; Passiv in den einfachen, Reflexiv in den zusammengesetzten Zeiten. Mit den unregelmäßigen Verben werden weiter die übrigen Pronomina, die Wortstellung, der Konjunktiv, der Gebrauch des Artikels, Mittel zur Hervorhebung oder Umschreibung, und sonstige syntaktische Einzelheiten in Verbindung gebracht. Bei jeder „Grammatik" eines Abschnittes wird auf den betreffenden Abschnitt der kurz und klar gefaßten Grammatik verwiesen. Am Ende jedes Kapitels wird eine Aufzählung der in ihm behandelten grammatischen Pensen mit nochmaligem Hinweis auf die entsprechenden einzelnen Paragraphen der Grammatik gegeben. Denn ohne das nötige grammatische Wissen wird, darin hat der Verfasser recht, der Schüler sich weder die Umgangssprache, noch die Korrespondenz aneignen können.

8. Dr. O. **Ulbrich**, Prof., Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Ausg. B. VII u. 218 S. Berlin 1901, R. Gärtners Verl. 2 M.

Unter der Ausgabe A ist allem Anschein nach jenes Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten zu verstehen, welches als Schöpfung desselben Verfassers in erster Auflage im 39. Jahrgange Seite 555 ff. angezeigt wurde, und dann bis jetzt fünfzehn Auflagen erlebt haben würde. Ihr folgte von demselben Verfasser die Schulgrammatik der französischen Sprache rc. (besprochen im 41. Jahrg. S. 425 f.), das Uebersetzungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische u. s. w. (besprochen im 42. Jahrg. S. 469) und, weil man mit zusammenhängenden Stücken erfolgreich doch wohl nicht so voraussetzungslos operieren konnte, wie es ursprünglich geplant war, die Vorstufe zum Elementarbuche der französischen Sprache u. s. w. (besprochen im 45. Jahrg. S. 485 f.). Die vorliegende B-Ausgabe des Elementarbuches unterscheidet sich von der A-Ausgabe in folgenden Punkten: 1. Alle der Geschichte oder Mythologie des Altertums entnommenen Stoffe sind durch andere ersetzt worden, welche sich entweder auf Frankreich und seine Geschichte beziehen, oder in anziehender Form den Wortschatz des gewöhnlichen Lebens darbieten. Erstere finden sich auf zwanzig Nummern, darunter vier Fortsetzungen, verteilt; zu letzteren müßten die fünf Anekdoten über Friedrich den Großen, die über Richard Löwenherz, die Fabeln, Gedichtchen und dergleichen gerechnet werden. 2. Die Unmasse der deutschen Uebungssätze ist auf eine geringere Zahl beschränkt und dafür der französische Induktionsstoff durch Einfügung von französischen Einzelsätzen erheblich vermehrt worden. Diese Sätze stehen inhaltlich mit dem Lesestoffe des betreffenden Kapitels in geringer oder in gar keiner Beziehung; denn dieser ist immerhin so wenig umfangreich und auch in sich selber so beschränkt, daß er nicht noch viel hin- und hergewendet

werden könnte, ohne das Interesse an ihm abzustumpfen oder die Teilnahme am Unterrichte überhaupt zu erschlaffen. Diese Einzelsätze suchen vielmehr das herbeizuschaffen bezw. zu ersetzen oder zu ergänzen, was dem zusammenhängenden Lesetext auch hier fehlt: Den gehörigen und genügenden Induktionsstoff bezw. das formale oder lexikale Anschauungsmaterial! Demselben Zwecke, bezw. der Uebung mit dem so erst vollständiger herangebrachten und erlernbar gewordenen grammatischen Stoff dienen 3. die französischen Fragen, die sich am Schlusse jedes Kapitels über den Inhalt seines Lesestückes verbreiten. So ist im ersten Kapitel der Lehrstoff: Artikel und Substantiv, Präsens von être affirmativ und interrogativ. In den vier Zeilen des Lesestückes kommen aber nur je suis und vous êtes vor; tu es, il est, nous sommes, êtes-vous, ils sont werden durch die Einzelsätze herbeigeschafft. Im zweiten Kapitel ist der Lehrstoff: Adjektiv und Präsens von avoir in denselben Aussageformen. Der achtzeilige Lesestoff bietet aber nur il a und ein ont; j'ai und tu as sind nicht einmal aus den Einzelsätzen zu gewinnen. Denn diese bieten nur noch nous avons und avez-vous. Das dritte Kapitel soll das Imperfekt der beiden Hilfsverben und die mit substantivischen Subjekten gebildete Frage einführen; im ganzen elfzeiligen Lesestücke kommen aber nur avait, avaient, étaient vor, also wird wenigstens noch nous avions in den Einzelsätzen und jene Art der Frage überhaupt erst in den zum Schluß beigegebenen Fragen über den Inhalt des Lesestückes „veranschaulicht". Im vierten Kapitel handelt es sich um das défini der beiden Hilfsverben; in dem sechszeiligen Lesestück kommt nur fut und eut vor; also müssen wohl furent, eûmes, eûtes und wenigstens noch j'eus durch die Einzelsätze herbeigeschafft werden, wenn anders aus dem Lesestoff die Formen zusammengestellt und die Regeln entwickelt werden sollen. Daß auch weiterhin (s. o.) selbst mit Zuhilfenahme der Einzelsätze und Fragen nicht das genügende „Anschauungsmaterial" herbeigeschafft wird, das mögen noch das fünfte und sechste Kapitel zeigen. In jenem soll der Indikativ der Verben auf -er (Präsens, Imperfekt, défini), in diesem der der unerweiterten Verben auf -ir vorkommen; es finden sich aber in dem vierzehnzeiligen Lesestoffe jenes nur die dritte Singularis jener drei Tempora, die erste und dritte Pluralis Präsentis wird durch Einzelsätze, die zweite durch eine Frage herangeholt; vom Imperfekt findet sich im Lesetexte nur die dritte Singularis, in den Einzelsätzen wenigstens noch die dritte Pluralis; vom défini findet sich im Lesetexte nur die dritte Singularis, in den Einzelsätzen tritt die erste und dritte Pluralis, in den Fragen die zweite Pluralis hinzu: Aber wo bleiben die doch nicht so ohne weiteres aus dem vorliegenden Material zu erschließenden erste und zweite Singularis des Präsens und des défini? Noch schlimmer ist es im sechsten Kapitel; denn da bietet der siebenzeilige Lesetext vom Imperfekt nur die dritte Pluralis; vom défini nur die dritte Singularis; die Einzelsätze müssen die erste und dritte Pluralis Präsentis, die Fragen die zweite Pluralis Präsentis, die dritte Singularis Imperfekti und die dritte Pluralis des défini herbeischaffen: Aber wo bleibt der nicht so ohne weiteres auf Grund der gegebenen Formen ableitbare Singular des Präsens? Immerhin soll es anerkannt werden, daß mit der Einfügung der Einzelsätze und Fragen doch schon ein recht guter Anfang und Fortschritt in einer rationellen Induktion gemacht und damit zugleich ein Desideratum unserer Besprechung der ersten Ausgabe annähernd erfüllt ist. Durch die obenstehende Besprechung der ersten sechs Kapitel ist zugleich 4. der Unter-

schied in Inhalt und Anordnung derselben gegen früher bezeichnet. Die beibehaltenen achtzehn Lesestücke finden sich immer in demselben Kapitel, wie früher, wie denn vom achten Kapitel an der Gang vollständig derselbe geblieben ist, nur daß der Teilungsartikel dem zweiten Kapitel ganz entnommen und allein dem neunzehnten Kapitel überlassen worden ist. Völlig neu ist 5. der Abschnitt „zur Wiederholung", welcher zusammenhängende Stücke zum Uebersetzen ins Französische enthält, die sich inhaltlich vollständig an die 50 Lesestücke der Uebungen anschließen. Es stellt sich also jetzt das Buch in folgenden Teilen dar: I. Uebungen (S. 1—87), II. Zur Wiederholung (S. 88—108), III. Anhang (S. 108 bis 117), IV. Grammatik (S. 118—177), V. Wörterverzeichnis zu Kapitel 1—50 (S. 178—201), VI. Alphabetisches Wörterverzeichnis (S. 202—218).

9. O. **Wendt**, Französisches Lese-, Lehr- und Uebungsbuch für Bürger-, Mittel-, höhere Mädchen- u. Realschulen. I. Teil. IV u. 144 S. Wörterbuch dazu: 33 S. Dessau 1900, Paul Baumanns Verl. 2 M.

Der Verfasser des vorliegenden Buches ist den Lesern des Pädagog. Jahresberichts nicht mehr ganz unbekannt, und wäre es nur durch seine beiden Briefschulen oder durch die Encyklopädien, von denen die Encyklopädie des französischen Unterrichts in erster Auflage im 41. Jahrg. Seite 385 ff., in zweiter Auflage im 48. Jahrg. Seite 520 ff. angezeigt wurde. Schon aus diesen Besprechungen mag der methodische Standpunkt des Verfassers im allgemeinen ersichtlich sein; es ist der einer besonnenen Reform, bezw. einer rationellen Induktion: Das gesprochene Wort herrscht, daneben wird aber doch auch wenigstens das Lesen und das gelesene Wort zu seinem Rechte kommen, und das Schreiben und das geschriebene Wort nicht vernachlässigt, geschweige denn verdrängt werden; das Gefühl für die gesprochene Sprache wird durch den Ausgang von einem zusammenhängenden Leseganzen — ein zusammenhängendes „Lesestück" braucht es ja darum noch nicht gerade zu sein — erweckt und durch die Beschäftigung mit einem solchen belebt. Aber es wird doch auch die Grammatik — in vorliegendem Buche in erster Linie die Formenlehre — nicht bloß daraus erkannt und mit ihm erfaßt, sondern auch selbständig angeeignet und mündlich und schriftlich geübt; in den Bereich der gesprochenen Sprache fallen zwar in erster Linie die gewöhnlichen Haus- und Hofbegriffe, die gäng und gäben Garten- und Feldausdrücke, aber es sind von ihm doch auch die Ausdrucksformen einer edleren Umgangssprache, einer höheren Begriffswelt nicht ausgeschlossen; darum stellen die Leseganzen auch nicht bloß Gespräche des gewöhnlichen Lebens und Unterhaltungen aus dem Haus- und Schulleben der Kinderwelt dar, sondern sie bieten auch in Fabeln, Gedichten, Liedern, Anekdoten, geschichtlichen Zügen, geographischen Bildchen und dergleichen einen höher zu bemessenden allgemein geistigen Inhalt; auch wird praktisch gezeigt, daß man nicht so weit auf die direkte Anschauung eingeschworen zu sein braucht, um nicht auch vom Bilde ausgehen und sich an ein Bild anlehnen zu können — oder auch umgekehrt. Es giebt eben keine allein seligmachende Methode! Aber in jeder wird es etwas Anerkennenswertes, Brauchbares und Nutzbares geben, welches in einem neuen Buche gleichzeitig und gleichmäßig zu benutzen und zu verwerten nicht verwehrt sein kann. Das hat der Verfasser gefühlt und gethan. Er hat, wie Molière von dem Inhalte und von der Form seiner Schöpfungen sagte, sein Gutes genommen, wo er es gefunden hat —

und darin dürfte die besondere Eigentümlichkeit, der Hauptwert, der Vorzug, ja das Verdienst dieses Buches vor vielen anderen liegen. Das im einzelnen nachzuweisen, kann nicht unsere Aufgabe und soll auch nicht unsere Absicht sein, um so weniger, als sicherlich jeder Spätere das Recht, ja sogar die Pflicht haben dürfte, eine gute Idee, wenn sie erst einmal veröffentlicht ist, in sich aufzunehmen, sich zu assimilieren und, wenn und weil sie ihm in Fleisch und Blut übergegangen ist, auch selbständig darzustellen und wirken zu lassen. So kommt zwar ein methodisches Mixtum compositum heraus; aber was schadet das, wenn es gut ist? — Betrachten wir nun Anlage, Inhalt und Gang des Buches im ganzen und im besonderen. Es beginnt mit Vor- und Nebenübungen zur Aussprache (S. 1—15). Diese gehen für die einfachen Vokale vom Laute, aber schon für die zusammengesetzten Vokale von der Schrift aus: Eine Inkonsequenz, welche wohl für die Nasenlaute, aber weder für jene noch für die Doppellaute begreiflich ist. Nach den Konsonanten werden die Schmelzlaute, die Bindung und die Schriftzeichen der französischen Sprache behandelt; bei letzteren hätte zu den Hilfsbuchstaben e und u bemerkt werden müssen, daß u vor e und i dem c die Geltung eines Verschlußlautes bewahrt (z. B. cueillir). Anzuerkennen ist, daß sämtlichen Musterwörtern die deutsche Bedeutung untergesetzt ist, drei Lesestücke überhaupt mit interlinearer Uebersetzung gegeben sind und die Einzelwörter außerdem in fünf Gehör-, Lese- und Schreibübungen zu kleinen Sätzen zusammengestellt und verbunden sind. Die Hauptmasse (S. 16—144) des Buches wird durch die 24 Lektionen gebildet. Wenn deren jede in einen vorbereitenden oder grundlegenden, und in einen weiterführenden oder aufbauenden Teil zerlegt worden wäre, so daß es 48 Lektionen gegeben hätte, würde die jetzt auf jeden Fall vorliegende Ueberbelastung mancher Lektionen vermieden worden sein, zumal da der Verfasser selbst es bei fünfstündigen Lektionen erst in zwei Jahren bewältigt sein lassen will. Jede Lektion enthält vier Stufen: 1. Die Sprech- und Sprachübung, 2. Die Grammatik, 3. Die Aufgaben, 4. Die Lese- und Lernstücke. Die Sprech- und Sprachübung enthält entweder ein aus inhaltlich zusammenhängenden Einzelsätzen bestehendes Leseganzes, oder ein zusammenhängendes Lesestück, woran sich oft entweder einfache oder durch Fragewörter eingeleitete Fragen anschließen. Diese Lese- und Fragestücke enthalten von den jeweilig gewünschten grammatischen Erscheinungen genug, um die in der nun folgenden Grammatik vorgeführten formalen Reihen in gemeinsamer Arbeit vorerst selbst zusammenstellen und die sich daraus sonst noch ergebenden grammatischen Regeln selbst finden lassen zu können. An Anleitung zu letzterem Vorgehen fehlt es außerdem in dem grammatischen Texte auch selbst nicht; eine Anleitung, die uns manchmal sogar zu elementar und voraussetzungslos, manchmal zu doktrinär und aufdringlich zu sein schien. Die nun folgenden Aufgaben verlangen in der mannigfaltigsten und verschiedensten Weise: Substantive suchen und mit Adjektiven oder adjektivischen Fürwörtern versehen, Satzkonjugieren, Behauptungs- und Fragesätze bilden, Umformen der Sätze nach Numerus, Person, Tempus, Art; Formen bilden, Deklinieren, Rechnungen ausführen, Vergleichungen anstellen, Wörter bilden, Sätze und Satzglieder erweitern, Formen bestimmen, Wörter ableiten, Wortarten und Formen zusammenstellen und vergleichen, orthographische Unterschiede beobachten, Nebensätze zusetzen und dergleichen mehr; das meiste nicht, ohne daß das betreffende Uebungs- und Satzmaterial in infinitivischen Wendungen, Grundformen u. s. w.

außerdem noch ausdrücklich angegeben wäre. Aller fünf Lektionen werden Gesamtrepetitionen veranstaltet, welche von der zweiten an zusammenhängende Aufgaben zum Hin-Uebersetzen im Anschluß an den vorausgegangenen Lesestoff, von der dritten an auch ein Questionnaire enthalten, dessen Beantwortung als Vorbereitung zu der gleichfalls von der vierten Wiederholung an eingeführten Aufgabe von kleinen Compositions betrachtet werden mag. Die Lese- und Lernstücke bilden einen sehr großen, aber nicht als integrierend anzusehenden Teil jeder Lektion. Es sind, außer den elf Reihen von Sprichwörtern, Maximen und Sentenzen, im ganzen 123. Unter diesen befinden sich 62 Gedichte und Lieder, 5 Briefe, 4 ausdrücklich als Gespräche bezeichnete Stücke, mehrere Rätsel, Kinderreime und dergleichen. Inhaltlich sind es meist Fabeln und Anekdoten, Ereignisse und Erfordernisse des Schullebens, Erlebnisse und Begegnisse aus der Kinder- und Schulstube, kleine naturgeschichtliche, geographische oder weltgeschichtliche Züge, moralische Erzählungen u. s. w.; im großen und ganzen immer in recht gutem Zusammenhang stehend mit den in der Sprech- und Sprachübung behandelten Stoffen. Diese letzteren verbreiten sich über: Schulsachen, verwandtschaftliche Beziehungen, Haus, Familie, Garten, Mahlzeiten, Feld, Wald, Rechenmaschine, 1870er (fälschlich 1871er genannt) Krieg, Tag und Nacht, Sommer und Winter, Arzt und Krankheit, Eis- und Schneevergnügungen, Schlittenfahren, Lehrer und Schüler, Nächstenliebe, Ausflüge und Reisen, Schulbesuche, Tagewerk, Leben und Tod. An diesem Sprech- und Sprachstoff treten folgende grammatische Erscheinungen auf: Präsens von être mit Artikeln und adjektivischen Possessiven; Präsens von avoir; Präsens von montrer und adjektivischem Demonstrativpronomen; zusammengesetzte Zeiten mit substantivischem Possessivpronomen, Verneinung, adjektivischer Femininbildung und Behandlung des Prädikatsadjektivs; Imperfekt der drei Verben mit substantivischem Demonstrativpronomen und der mit einem substantivischen Subjekt gebildeten Frage; Deklination ohne Zusammenziehung; die drei défini mit zusammenziehender Deklination; Teilungsartikel mit ihr und Ihr; die drei Future mit pronominalen Objekten; die drei Konditionale mit tout; Zahlwörter; Komparation; die übrigen zusammengesetzten Zeiten; doppelte Pronominalobjekte; unverbundene Personalpronomen; Konjunktive und Imperative; Infinitive und Partizipien; die Verben auf -cer, -ger, -yer, -eler, -eter und solche wie régner und semer; zuletzt die Relativ- und Indefinitpronomen bezw. Adjektive. In Mappe ist beigegeben ein Wörterbuch von 38 Seiten, dem Gange der Lektionen und ihrer einzelnen Stücke folgend. Wir fanden in ihm viele in diesen vorkommende Wörter nicht; manchen derselben waren wir allerdings in den „Vor- und Nebenübungen zur Aussprache“ begegnet. Wir halten ihre Auslassung im Wörterbuch nicht für richtig, auch wenn sie dort gelernt sein sollten; wir halten dies um so weniger für richtig, als der Verfasser die Frage offen läßt, ob man den Lautierkursus vorweg nehmen oder nebenher, d. h. neben der empirischen Uebermittelung der Aussprache durchmachen soll. Unter letzterer könnte er nach dem ganzen Zusammenhang nur die Hand in Hand mit den Lesestücken gehende verstehen. Davon möchten wir aber aus den schon oben bei Stier und anderen angeführten Gründen aufs entschiedenste abraten. Wir schließen mit der Empfehlung des vorliegenden Buches zur Benützung an lateinlosen Anstalten, namentlich aber an Mädchenschulen, gehobenen Bürgerschulen und ähnlichen Anstalten.

10. **A. Baumgartner** u. **A. Zuberbühler**, Neues Lehrbuch der französischen Sprache. 15., verb. Aufl. XIV u. 240 S. Zürich 1900, Orell-Füßli. 2 M.

Dieses erst 1892 erschienene Lehrbuch hat mittlerweile bereits die 15. Auflage erlebt, was immerhin als ein beredtes Zeugnis für seine Brauchbarkeit angesehen werden muß. Wir erhielten es erst gegen den Abschluß unseres Berichtes zugesandt und müssen deshalb eine ausführliche Besprechung, die es sicherlich verdient, auf den nächsten Jahrgang verschieben.

III. Lehrgänge ohne Uebungsstoff.

1. **J. Bierbaum** u. **B. Hubert**, Abrégé systématique de la Grammaire française pour servir de complément aux manuels de langue française. VII u. 176 S. Leipzig 1900, Roßbergsche Hofbh. 2 M.

Das Buch will als Krönung des Bierbaumschen französischen Lehrgebäudes betrachtet sein. Dessen verschiedene Teile wurden zur Zeit ihres Erscheinens in folgender Ordnung besprochen: Erster und zweiter Teil des Lehrbuches der französischen Sprache mit methodischer Anleitung und Begleitschrift im 42. Jahrgang Seite 445 ff., dritter Teil desselben Lehrbuches im 44. Jahrgang Seite 521 f. Im 50. Jahrgang Seite 529 wurde die systematische Repetitions- und Ergänzungsgrammatik zu denselben Lehrbüchern besprochen. Sie wies dieselben Namen als Verfasser auf. Als ihr französisches Pendant bezw. ihre Uebersetzung ins Französische kann der vorliegende Abrégé angesehen werden. Er umfaßt: I. Laut- und Schriftlehre (S. 1—9), II. Formenlehre (S. 10—73), III. Syntax (S. 74—160) mit einem Anhang über die Zeichensetzung (S. 160 f.). Ein ausführlicher Index (S. 162—176) schließt das Ganze ab. Die Verfasser haben es herausgegeben, um die Schüler in der Praxis der französischen Sprache zu befestigen und sie zu gleicher Zeit mit deren terminologischem Wortschatz vertraut zu machen, so daß der ganze französische Unterricht auf französisch erteilt (und genommen) werden kann.

2. Dr. **Fr. Klausing**, Lehrplan für den französischen Unterricht in Sexta, Quinta und Quarta im Anschluß an Plattners Lehrgang. V u. 43 S. M.-Gladbach 1899, Emil Schellmann.

Die betreffenden Klassenpensen sind in Tertiale zerlegt. Der Sexta fallen zu: Stück 1—8; 9—16; 17—22 und drei Gedichte; der Quinta: Stück 23—33; 34—43; 44—54 und vier Gedichte; der Quarta: Stück 54—68; 69—78; 62—68 und fünf Gedichte. Für jedes Stück wird gezeigt, welches Material zur Formenlehre oder zur Syntax daraus jeweilig am besten zu nehmen oder im Anschluß daran zu behandeln ist. Zu fast jedem Stücke werden ferner im Anfang Angaben über deren passendste Umformung gemacht oder Anhälte zu der Verwendung derselben für die Konjugation gegeben. Vom 40. Stück ab hören die Angaben für die Umformung auf; dagegen erscheint als allgemein methodische Angabe: „Die Wiederholungen früherer Stücke sollen sich nicht eng an den Wortlaut halten, sondern eine Verbindung mit dem später Gelernten anstreben und Muster für mündliche Erzählungen und schriftliche Darstellungen abgeben.“ Jede Klasse schließt mit einer den Stücken entnommenen Zusammenstellung grammatischer Mustersätze und idiomatischer Wendungen, das Ganze mit einer Uebersicht über die behandelten syntaktischen Fragen. Zu den oben erwähnten Wiederholungen

bemerkt der Verfasser in der Vorrede: „Selbstverständlich darf eine solche Wiederholung bezw. erweiternde Umformung nicht vorher angekündigt werden; denn wenn die Schüler den Wortlaut sich wieder angesehen und eingeprägt haben, dann geht der Hauptwert dieser Uebung, der in der freieren Bethätigung der erlangten Sprachfertigkeit besteht, verloren. Andererseits ist es aber ebenso notwendig, daß der Inhalt des vorzunehmenden Stückes den Schülern durchaus geläufig ist oder doch durch ein paar Worte wieder deutlich ins Gedächtnis zurückgerufen werden kann." Die Aussprache von vornherein am zusammenhängenden Texte erlernen zu lassen, halten wir weder für richtig, noch ersprießlich; es braucht ja nicht gerade ein „Lautierkursus" zu sein, und ohne Musterwörter werden auch die Schüler des Verfassers nicht auskommen, wenn es auch dieser selbst vermag. Ihnen werden aber die ersten, die fremden Laute führenden Wörter des zusammenhängenden Stückes die „Musterwörter" sein. Auch daß „die Stücke durch die Verarbeitung in der Schule selber gelernt werden müssen", wenngleich ein „eigentliches" Auswendiglernen nicht zu fordern ist, scheint uns eine bedenkliche Vorschrift. Daß häusliche Uebersetzungen in die fremde Sprache auf der Unterstufe nur nach sorgfältiger Durchnahme in der Schule zu fordern sind, dürfte heutzutage selbstverständlich sein; dagegen sei auf einen wirklich guten Vorschlag noch besonders aufmerksam gemacht, der darin besteht, daß das deutsche Uebungsmaterial, aus Einzelsätzen und Umarbeitungen der französischen Texte bestehend, für den Anfang wie ein französisches Stück behandelt, also vom Lehrer vorgesprochen wird u. s. w. Im übrigen vergleiche man zu Plattners Lehrgang selbst unsere Besprechungen des ersten Teiles desselben im 40. Jahrgang Seite 512 f., des zweiten Teiles im 41. Jahrgang Seite 414 f. und im 52. Jahrgang Seite 540 f., seiner französischen Schulgrammatik im 35. Jahrgang Seite 343 ff. und im 40 Jahrgang Seite 524 f., endlich seiner kurz gefaßten Schulgrammatik der französischen Sprache und seiner Bemerkungen zum Gebrauch des Lehrganges der französischen Sprache im 47. Jahrgang Seite 492 ff.

3. **A. Ohlert.** Schulgrammatik der französischen Sprache für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. V. 1894 bearb. Ausg. B für höhere Mädchenschulen. 3. Aufl. VII u. 205 S. Hannover 1900, C. Meyer. 1,80 M., geb. 2,25 M.

„Der Text ist in der vorliegenden Auflage einer erneuten sorgfältigen Durchsicht unterzogen worden." Man vergleiche daher die Besprechung ihrer ersten Auflage im 47. Jahrgange Seite 486 ff. und Seite 497.

IV. Monographieen zur Grammatik.

1. Dr. **C. Lorenz**, Alphabetische Zusammenstellung der französischen Verben, welche mit dem Infinitiv mit de und à verbunden gebraucht werden. 84 S. Wolfenbüttel 1900, J. Zwißler. 1 M.

Die in vielen anderen Fällen streng durchgeführte Konsequenz der französischen Sprache tritt bezüglich der verbalen Abhängigkeit eines Infinitivs mit de oder à — trotz unserer Schulgrammatiken — noch nicht so streng hervor, daß es nicht immer noch eine ziemliche Anzahl von Verben gäbe, die in dem einen Sinne mit der Präposition à, in dem anderen mit de zu gebrauchen sind, während wieder andere einen Unter-

schied der Bedeutung überhaupt nicht erkennen lassen. Die französischen Grammatiker haben sich im allgemeinen für die Einteilung in zwei Klassen entschieden: Solche mit je nach der angewandten Präposition wechselnder Bedeutung, und solche, wo die Wahl der Präposition nur durch den Wohlklang oder das Gefühl bestimmt wird. Die deutschen Grammatiker müssen trotz der Einteilung dieser Verben in vier Klassen außerdem noch einzelne Unregelmäßigkeiten registrieren. Demgegenüber hat der Verfasser die alphabetische Reihenfolge innegehalten, um ein sicheres und rasches Auffinden des einzelnen Verbums zu ermöglichen. So findet der Nachschlagende in jedem Falle sogleich eingehende Auskunft über die gesamten Anwendungsarten und die eventuellen verschiedenen Bedeutungen des Verbums. Er führt 168 solcher Verben auf von accepter bis voir. Die Anordnung geht von der Regel aus; der regelmäßige und der abweichende, der einheitliche und der verschiedene Gebrauch werden durch Beispiele aus Schriftwerken belegt, welche zum großen Teile von neueren und neuesten Schriftstellern herrühren; doch werden auch Verweise auf die klassische Litteratur ebensowenig gescheut, wie Bezugnahmen auf die bedeutendsten Wörterbücher. Das Buch darf für alle, welche — namentlich zum Zwecke des Schreibens — sich schnell beraten und entscheiden wollen, als brauchbare und zuverlässige Handhabe empfohlen werden. Eine alphabetische Zusammenstellung der betreffenden Verben in ihrer deutschen Bedeutung würde gerade zu dem oben bezeichneten Zwecke sich als besonders nützlich erweisen.

2. Dr. **Ph. Plattner**, Untersuchungen über Gegenstände der französischen Grammatik. 3. Heft: Questions de prononciation et de prosodie. 25 S. Karlsruhe 1900, J. Bielefelds Verl. Unentgeltlich.

Nachdem der Verfasser von seiner ausführlichen Grammatik der französischen Sprache u. s. w. den ersten Teil herausgegeben hatte (vgl. deren Besprechung im 52. Jahrg. S. 547 ff.), wollte er die das schulmäßige Gebiet überschreitenden Belehrungen über ein vertiefteres Studium der Sprache in einem zweiten Teile niederlegen. Er that dies in dessen erstem Heft, betitelt: „Wörterbuch der Schwierigkeiten der französischen Aussprache und Rechtschreibung", welches uns aber zur Besprechung noch nicht vorgelegen hat. Als Ergänzung dazu ist das vorliegende Heftchen zu betrachten, welches fast nur schriftstellerische Zeugnisse enthält über: 1. Ist die Endsilbe vor s, x, z lang? 2. Das weiche s nach einer tonlosen Silbe. 3. Kann das Plural-s die Endsilben verlängern? 4. Die Silbenquantität in der Umgangssprache oder unter Aufhebung des Tones. 5. Der Triphthong oder Diphthong eau. 6. Die Aussprache von ai. 7. Der Halbvokal y. 8. x ausgesprochen wie scharfes s. 9. Bindung von x und z. Zehn von den 25 Seiten des vorliegenden Heftes sind zu Anzeigen der Plattnerschen Unterrichtswerke benutzt (s. o.).

3. Dr. **W. Ricken**, Eine neue wissenschaftliche Darstellung der Lehre vom Subjonctif für die Zwecke der Schule. Sonderabdr. aus der Zeitschrift für französ. Sprache u. Litteratur von den Prof. Dr. Körting u. Koschwitz. Bd. XXII. Heft 5 u. 7.

Der Verfasser zeigt gegenüber den vielen, auf anderer Basis beruhenden und als mißlungen zu bezeichnenden Versuchen, die Lehre vom Subjonctif richtig darzustellen, „daß der Subjunktiv der Modus oder die Ausdrucksweise für die als unselbständig gefaßte Vorstellung ist. Unselbständig aber ist eine Vorstellung dann, wenn sie einer anderen, selb-

ständigen, herrschenden Vorstellung innerlich untergeordnet und unterworfen, gleichsam untergebunden (subjungere) ist, so daß sie eine selbständige Bedeutung neben jener nicht hat. Versucht man, sie als selbständig neben die Hauptvorstellung zu setzen, so ergiebt sich entweder ein ganz anderer, oft entgegengesetzter Sinn (und in solchem Falle ist die Wahl eines besonderen Modus selbstverständlich), oder der Hörer faßt wenigstens das beherrschende Uebergewicht der einen Vorstellung, das der Redende zum Ausdruck bringen will, nicht entsprechend auf, was ein Uebelstand wäre." Durch das pro und contra der Beispiele, durch die der Verfasser seine Meinung stützt, leuchtet dieselbe als richtig für die angeführten Fälle ohne weiteres ein.

4. Dr. W. **Ricken**, Französische Sprachstoffe zur Veranschaulichung der syntaktischen Eigentümlichkeiten des Französischen. 1900. Programm-Nummer 407.

Enthält Stück 2, 3 und 4 zu der im 52. Jahrgange Seite 527 angezeigten Sammlung betreffender Sprachstoffe, und zwar 2 (von Epinal nach Vesoul): Rektion der Verben, reflexive Verben, Gebrauch der Hilfszeitwörter in den verschiedenen Arten von Verben, unpersönliche Verben; 3. (von Vesoul nach Besançon): Gebrauch der Zeiten; 4. (auf der Höhe des Jura): Gebrauch der Modi. Verwendung des Konjunktiv.

V. Konversation.

1. Dr. R. **Kron**, Frageschule. Anleitung zur Verarbeitung des Inhalts von Kron, Le petit Parisien, En France, Little Londoner, English Daily Life etc. 18 S. Karlsruhe 1900, J. Bielefelds Verl. Unentgeltlich.

Von dem im Titel genannten Büchern wurden hier besprochen: The Little Londoner im 50. Jahrgange Seite 487 f. und im 52. Jahrgange Seite 589, Le petit Parisien im 49. Jahrgange Seite 541 ff. „En France" und „English Daily Life" wurden uns von der Verlagsbuchhandlung noch nicht zur Besprechung vorgelegt. Für diejenigen, welche die oben genannten Bücher für die praktische Sprachfertigkeit verwerten und zu praktischen Sprechübungen benutzen wollen, giebt der Verfasser hier eine kurze Anleitung, wie sie sich ihm in einer vierzehnjährigen Unterrichtspraxis für den französischen Teil bewährt hat und unter fachkundiger Leitung ohne Schwierigkeit in entsprechender Weise auf jeden anderen neusprachlichen Unterricht übertragen werden kann. Das Ganze stellt sich als ein Neu-Abdruck dessen heraus, was in unserer Besprechung des Petit Parisien auf Seite 543 und 544 o. berichtet worden ist, nur daß hier folgende Ordnung beobachtet worden ist: 1. Subjekt, a) Entscheidungsfragen und -antworten, b) Ergänzungsfragen und -antworten; 2. Prädikat, desgleichen; 3. zum Akkusativ, Objekt, desgleichen; 4. zur Dativbestimmung, desgleichen; 5. zum Attribut der Dativbestimmung, desgleichen; 6. zur Ortsangabe, desgleichen: 7. zur Zeitangabe, desgleichen; 8. zur Angabe der Art und Weise (des Grundes), desgleichen. Auch dieses Heft ist zu Anzeigen der Kronschen Werke und von Besprechungen derselben benutzt.

2. Dr. A. **Rückoldt**, Französische Schulredensarten für den Sprachunterricht. 50 S. Leipzig 1900, Roßbergsche Hofbh. 60 Pf.

Das Heft bietet 584 deutsche Redensarten, welche der Verfasser allmählich während des Unterrichtes gesammelt hat, und zu denen er durch

mündlichen und schriftlichen Verkehr mit Franzosen die entsprechenden französischen bekommen hat. Sie stehen einander auf gebrochenen Seitenhälften gegenüber, sind ihrem beiderseitigen Ursprung entsprechend nicht immer wörtlich, gleichwohl aber immer gleichwertig. Sie tragen allerdings in vielem den Stempel des thatsächlichen Gebrauches und Vorkommens an der Stirne. Eingeteilt sind sie nach folgenden Gesichtspunkten: 1. Vor Beginn des Unterrichts (S. 7—12), 2. Abwesenheit von Schülern (— S. 14), 3. Zuspätkommen (S. 15), 4. Aeußeres der Schüler (S. 16), 5. Sachen der Schüler (Mütze, Messer, Bleistift u. s. w.) (S. 21), 6. Körperhaltung (S. 22), 7. Behandlung einer schriftlichen Hausaufgabe (S. 28), 8. Behandlung einer schriftlichen Klassenarbeit (S. 33), 9. Mündliche Uebersetzung (S. 37), 10. Tadel und Strafen (S. 42), 11. Verlassen des Klassenzimmers (S. 42), 12. Abgang von der Schule, Sitzenbleiben, Aufnahme in die Schule (S. 45), 13. Ferien und freie Stunden (S. 46), 14. Gespräche zwischen Schülern über Schulangelegenheiten (— S. 50). Der Verfasser denkt sich die Benutzung seiner Sammlung namentlich da von Vorteil, wo das Französische die Unterrichtssprache ist, aber auch überall sonst, wo man die für den Unterricht festgesetzte Zeit gänzlich zur Erlernung der ihn betreffenden Sprache verwenden und solche Wörter und Sätze infolge ihrer häufigen Wiederholung ohne besondere Schwierigkeit den Schülern fest einprägen will. Er hält es auch für möglich, sie von der ersten Stunde an vom Lehrer und bald auch von den Schülern verwenden zu lassen, wo man möglichst bald die zu erlernende Sprache mündlich gebrauchen möchte. Er hält es auch nicht für ausgeschlossen, sie bei der induktiv-analytischen Unterrichtsmethode zu verwenden, weil aus den gegebenen Redensarten eine große Anzahl grammatischer Regeln abgeleitet werden kann. Für diesen wie für jenen Zweck würde sich der Lehrer das Material freilich erst noch sprachlich zusammenstellen und zurechtrücken müssen! Auf jeden Fall ist das richtig, daß die Schüler hierdurch ihren Wortschatz beträchtlich erweitern können, ohne einzelne Wortbedeutungen lernen zu müssen, und daß sie durch die Besonderheit der Erlernung der Redensarten Sätze und Wörter in einen solchen Besitz bekommen, daß er ein fester Rahmen zu weiterer Einfügung von Wörtern und ein fester Kern zu weiterer Anfügung von Redensarten sein kann!

3. **Fr. Rewie**, Prof., Mademoiselle de La Seiglière par Jules Sandeau appliquée à la conversation française. 20 S. 1900. Programm-Nummer 153.

Der Unterhaltung über Sandeaus Leben, Thaten und Werke, die zum Teil natürlich in Exposés des Lehrers besteht, folgt die über den geschichtlichen Hintergrund des Stückes und die ersten fünf Scenen. Es wird hierbei besondere Rücksicht auf den Fortschritt der Handlung genommen; zuweilen werden auch Schüler zu Inhaltsübersichten bezw. erzählenden Zusammenfassungen des Gelesenen veranlaßt. Der Rolle des Lehrers sind auch Verbesserungen der Aussprache, Belehrungen, über Etymologie, Realien und dergleichen zugewiesen, so daß das Ganze ebensogut als ein recht lebendiger Kommentar zu dem betreffenden Stücke benutzt werden kann.

4. **G. Schmidt**, Prof., Zur französischen Unterrichtssprache. Beiträge zu einer Schulphraseologie. VI u. 18 S. 1900. Programm-Nummer 666.

Der Nebentitel des Schriftchens ist: Recueil de termes techniques pour l'enseignement du français. Es zerfällt in zwei Teile: II. Die

Grammatik (S. 15—18), welche das Nötigste und Wissenswerteste über die Terminologie der Redeteile, des einfachen Satzes, des zusammengesetzten Satzes und des Nebensatzes sagt und übersichtlich zusammenstellt; I. Die Schulausdrücke (S. 1—14). Sie betreffen: 1. Die Disziplin: Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit, Strafe (S. 1—4), 2. Die Haltung: Platz, Haltung der Bücher und Hefte, Schrift (S. 4 f.), 3. Die Stunde: Ankunft eines Neueingetretenen, Uebungen an der Tafel, Lesen, Aussprache, Texterklärung (S. 5—10), 4. Aufgaben: überhaupt schriftliche Uebungen, Verbesserung [Bemerkungen, Zensur], Prüfung (S. 10 bis 14). Sämtliche Redensarten werden fortlaufend nur in französischem Texte gegeben, welcher den Eindruck der Natürlichkeit macht und idiomatisches Gepräge zeigt.

5/6. **Wilke-Dénervaud**, Anschauungsunterricht im Französischen. V. L'Automne. 2. verb. Aufl. 16 S. VII. L'Hiver. 2. unveränd. Aufl. 16 S. à 30 Pf. Leipzig 1900, R. Gerhard.

Ueber das Verhältnis des französischen zu dem schon früher angezeigten englischen Anschauungsunterricht Wilkes vergleiche man Seite 553 des 52. Jahrganges, wo auch über Einrichtung und Preis des ersten und dritten französischen Heftes berichtet war. Das fünfte Heft bietet nach der Benennung der Bildgegenstände und der Thätigkeiten der auf ihm abgebildeten Geschöpfe, nach der zusammenhängenden Bildbeschreibung, nach der Gegenüberstellung der adjektivischen und substantivischen Possessiv- und Interrogativpronomen, nach der Vorführung des reflexiven Präsens, nach der Vorführung der Komparation und der Deklination des Relativpronomens in Sätzen an Lesestoff noch folgendes: Herbst, Abzug der Schwalben, Aepfelpflücken, Wein, Hund, Ziege, Schwalbenlied von resp. nach Dupont, Banderet, Rufer, Rocherolles, Morlet, Oyez-Delafontaine noch das häßliche kleine Entchen Andersens in Soldis Uebersetzung. Das siebente Heft bietet nach den Bildbesprechungen (s. o.) noch Sätze über tout, über die Adverbbildung und über den Gebrauch von Präpositionen. Hieran schließen sich die Lesestoffe: Winter (Rufer), Christbaum (Banderet), Christmarkt (Soult), Wintervergnügen (Rufer), Pauls Erkrankung (L'Ecole), ein Unglück (desgl.), Januar (Dupont), Rotkehlchen (Morlet), Rotkehlchens Bitte (Montgolfier) und Andersens Mädchen mit den Streichhölzchen in Soldis Uebersetzung.

VI. Korrespondenz.

1. **O. Wendt**, Französische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbstständigen Abfassung französischer Briefe. Für den Unterrichtsgebrauch herausg. 2. verm. u. verb. Aufl. 144 S. Hannover 1900, C. Meyer. 1,50 M., geb. 1,80 M.

Diese Briefschule war einer eingehenden Besprechung unterzogen und in ihren vier Eigentümlichkeiten gewürdigt worden im 38. Jahrgange Seite 458 ff. „Zur Charakteristik und Bildung des Geschmackes sind einige authentische Briefe von Bismarck, Zola u. a. neu aufgenommen; im Interesse kaufmännischer und gewerblicher Fach- und Fortbildungsschulen sind die Geschäftsbriefe und Wechsel durch Fachausdrücke, Formulare und Beispiele vermehrt worden." Das sind, abgesehen von der Richtigstellung von Druckfehlern und sonstigen kleineren Mängeln die hauptsächlichsten Unterschiede der zweiten von der ersten Auflage.

Wir zweifeln nicht, daß auch dieses Buch den Vertretern und Freunden der direkten Methode vielleicht recht willkommen sein wird; wohl aber daran, daß sie zugeben werden, daß dieses Buch ihre Grundsätze — alle — auf dem Gebiete der Korrespondenz zur Anwendung bringt.

VII. Lesebücher.

1. Dr. O. **Börner**, La France. Sa description, son histoire et son organisation politique et administrative. Sonderabdr. aus der 2. Doppel-Aufl. der Ausg. B der Oberstufe zum Lehrbuch der französischen Sprache. Mit 1 Karte von Frankreich. 75 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 80 Pf.

Man vergleiche zu diesem Sonderabdruck unsere Besprechung seines Inhaltes im 47. Jahrgang Seite 500 und im 50. Jahrgange Seite 511 f., wo die B-Ausgabe auf Seite 507—513 in ihren vier Teilen besprochen wurde. Die Paginierung des Abdruckes ist dieselbe wie des Originals: Seite 214—289. Er empfiehlt sich als selbständiges Realien-Lesebuch auch überall da, wo das Börnersche Unterrichtswerk sonst nicht benutzt wird.

2. Dr. O. **Börner** u. **Cl. Pilz**, Französisches Lesebuch, insbesondere für Seminare bearb. I. Teil: für die unteren und mittleren Klassen der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanst., sowie die mittleren Klassen höherer Schulen und die oberen Klassen (Selekten) der Volksschulen. Mit Wörterverzeichnis, 1 Karte von Frankreich und 1 Plane von Paris. X u. 203 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 2,60 M.

Der Stoff dieses in seiner Art neuen Lesebuches ist in folgende Abschnitte zerlegt: I. Die Familie: acht prosaische und zehn poetische Stücke — drei von Lamartine, je zwei von V. Hugo und Michelet, andere von Theuriet, Brizeux, Feuillet, Reboul, Tronche u. a. — (S. 1—19); II. Die Schule: acht prosaische und vier poetische Stücke — je zwei aus La Vie de Collège und Rollin, andere von V. Hugo, Vitet, Bruno, Boileau, Daudet, Tournier u. a. — (S. 20—37); III. Die Gesellschaft: elf prosaische und elf poetische — darunter fünf Fabeln von Lafontaine, je zwei Beiträge aus Daudet und La Bruyère, andere von Villemain, V. Hugo, J. J. Rousseau, Andrieux, Feuillet, Gautier, Theuriet, Musset u. a. — (S. 37—69); IV. Das Vaterland: vier prosaische und fünf poetische Stücke von Chateaubriand, Vinet, Béranger, Fénelon, Lamartine u. a. (S. 69—78); V. Religion: ein prosaisches, fünf poetische Stücke von Racine, Lamartine, V. Hugo, Gautier, Loti und Deschamps (S. 78—85); VI. Die Natur: fünf prosaische und neun poetische Stücke, darunter je zwei von Gautier, V. Hugo, Michelet, A. de Musset, Staël, G. Sand, Lamartine, Coppée u. a. (S. 85—96); VII. Geographie: elf prosaische und zwei poetische Stücke, darunter vier aus Le Volume, zwei von Vigny, andere von Maupassant, Balzac, Mérimée, V. Hugo, Barrau u. a. (S. 96—109); VIII. Geschichte: 30 prosaische und drei poetische Stücke von Guizot, Michaud, Voltaire, Villemain, Michelet, je zwei von Taine, Ségur, Erckmann-Chatrian, Monod u. a. (S. 109—169); IX. Briefe, darunter sieben von klassischen Persönlichkeiten, fünf Gelegenheitsbriefe, fünf Briefe aus dem internationalen Schülerbriefwechsel, den „Neueren Sprachen" entnommen. (Wenn sie so abgesandt und angekommen sind, wie sie hier stehen, können solche Briefe sprachlich wie sittlich nur von bester Wirkung für beide Korrespondenten sein!)

X. Musik: drei Psalmen und vier Volkslieder, jene vierstimmig, ein Volkslied zweistimmig, drei einstimmig gesetzt und diesem Satze untergedruckt. Die Abschnitte I—IV enthalten als letzte Nummer je eine Sammlung von Pensées et Maximes, die oben nicht mitgezählt sind; Nr. VII giebt Pensées allein; Nr. VIII schließt mit einer Regententafel der französischen Herrscherhäuser. Es ist natürlich, daß sich unter den Stoffen auch einige alte Bekannte befinden; bei einer Chrestomathie, durch die nun einmal der Schüler das „Tüchtigste" von der betreffenden Litteratur kennen „lernen" soll, ist das ja auch gar nicht anders möglich — es wäre ein Fehler, wenn es anders wäre! Im großen und ganzen überwiegt aber doch das Original, d. h. das hier zum ersten Male Gebotene und Benutzte! Den Kreisen entsprechend, für deren Lektüre das Buch bestimmt ist, hält es sich in seiner Auswahl ziemlich gleichmäßig ebenso von dem allzu Kindlichen wie dem allzu Doktrinären entfernt; zu letzterem würden wir unter anderem die vor und zwischen die historischen Lesestücke geschichtlichen Gehalts aufgenommene Uebersicht der französischen Geschichte in im ganzen 45 Nummern rechnen, welche den Zusammenhang zwischen jenen herstellen sollen; denn das Lesebuch soll doch kein Leitfaden der Geschichte sein — dafür würde ja auch wieder das hier Gebotene selbst „für die unteren und mittleren Klassen der Lehrerbildungsanstalten Sachsens und für die preußischen Präparandenanstalten" oder für „andere höhere Knaben- und Mädchenschulen", wenigstens was die neuere Geschichte betrifft, nicht ausreichen! Dagegen ist die Revolution 1789 ff. ganz übergangen; ihre Geschichte hätte doch wenigstens durch ein Lesestück berührt werden sollen. Es folgen nun XI. Bibliographische Mitteilungen über die vertretenen Schriftsteller in alphabetischer Reihenfolge (S. 190—194). XII. Erläuterungen zu dem sachlichen Verständnis der einzelnen Nummern oder Aufklärungen über den inhaltlichen Zusammenhang derselben (S. 195—203), den einzelnen Abschnitten und Nummern folgend. Besser würden diese Remarques vielleicht dem Lehrer in die Hand gegeben: Wenn sie der Schüler allein und vor dem französischen Stücke liest, hat er schon einen Teil seines Interesses daran verloren! In Tasche ist ein enggedrucktes, doppelspaltiges Wörterverzeichnis von 75 Seiten „insbesondere für Seminare" beigegeben. Wenn es den Verfassern darauf ankam, Proben dafür zu geben, daß sich selbst bei den modernen Schriftstellern Frankreichs reiche und treffliche Stoffe für den Schulgebrauch finden, so darf man wohl sagen, daß sie ihren Zweck erreicht haben.

VIII. Uebungsbücher.

1. Dr. R. Diehl, Französisches Uebungsbuch im Anschluß an Kühns Lesebücher bearb. I. Teil: Unterstufe. X u. 82 S. Bielefeld 1899, Velhagen & Klasing. Geb. 1,10 M.

Die Bücher, auf welche der Verfasser im vorliegenden ersten Teile seines Uebungsbuches zu Kühns Lesebüchern Bezug nimmt, sind: 1. dessen „französisches Lessebuch der Unterstufe", in erster Auflage zugleich mit dem „französischen Anfangsunterricht" und den „Uebungen zum französischen Lesebuche" angezeigt im 40. Jahrgange Seite 506—511, in zweiter Auflage im 42. Jahrgange Seite 471 f., in dritter Auflage im 44. Jahrgange Seite 559; 2. dessen „kleine französische Schulgrammatik",

in erster Auflage angezeigt im 44. Jahrgange Seite 512—517, in zweiter Auflage im 46. Jahrgange Seite 620 f.; 3. dessen „Lesebuch für Anfänger", welches uns zur Besprechung leider noch nicht vorgelegen hat. Indessen sind zu dem vorliegenden Uebungsbuch aus letzterem Lesebuche nur 17 Stücke benutzt worden, welche dieses für sich allein besitzt; dagegen sind andere aus ihm benutzte 18 Stücke ihm auch mit dem Lesebuche der Unterstufe gemeinsam, während 36 weitere benutzte Stücke sich nur in dem Lesebuche der Unterstufe befinden. Der Verfasser des vorliegenden Buches motiviert die gleichzeitige Benutzung der beiden Lesebücher zu seinem Uebungsbuche damit, daß es für alle Arten höherer Schulen bestimmt sei. Ein anderer Grund dürfte sich aus unseren früheren Besprechungen ergeben: Die geringe Ausbeute, welche manche Lesestücke für die Beobachtung grammatischer Erscheinungen überhaupt oder für die gerade in Behandlung zu nehmenden darbieten. Das zeigt sich selbst hier, wo doch der Verfasser es in der Hand hatte, den grammatischen Uebungsstoff an so viel Lesestoff anzulehnen, wie er wollte und an welchen er wollte. So hat er im ersten Kapitel seines Uebungsbuches als grammatischen Stoff: Artikel, Substantiv und Präsens von avoir. Er lehnt ihn an an die Lesestücke: Compter, Quand j'étais petit, La ville de Paris renversée, Nos richesses. Die ersten drei sind beiden Lesebüchern gemeinsam und bieten für das Präsens von avoir nur (il y) a. Für das zweite (Präsens von être. Adjektiv) und dritte Kapitel (beide Präsentien fragend und verneint) ist überhaupt kein Lesestoff angegeben, der zu Grunde läge. Also soll doch wohl der, der für das erste Kapitel den Ausgangspunkt bildete, auch noch hierfür ausreichen? Er enthält aber vom Präsens von être überhaupt nichts, sonst nur nous serons und j'étais! Im vierten Kapitel bildet das Präsens der ersten Konjugation, auch verneint und fragend, den grammatischen Stoff, angelehnt an La petite mouche und Le petit artiste. Sie sind beiden Lesebüchern gemeinsam, doch fanden wir das letzte noch nicht in den älteren Auflagen des Lesebuches; das erstere liefert nur (il) apporte, tourne, attire. Der grammatische Stoff des fünften Kapitels soll Demonstrativ und Possessiv sein; er soll angelehnt werden an Comment t'appelles-tu? La petite souris, Nos bons amis. Diese Stücke sind beiden Lesebüchern gemeinsam, doch fanden wir das letzte auch nicht in unseren Auflagen des Lesebuches. Jene zwei bieten: ma ta sa, mon ton; in den bereits angeführten Stücken ist mon ma einmal, ce cet und cette einige Male vertreten: Aber genügt das? Wozu dann erst der Ausgang vom zusammenhängenden Lesestoff, und nicht gleich von der Grammatik, ihren Regeln und formalen Reihen? Wie stimmt das mit der doppelten Aufgabe, welche nach dem Vorworte dem Uebungsbuche zufallen soll? Dieses soll nämlich a) den Betrieb der Lektüre regeln, indem es gewissermaßen einen Kanon des durchzunehmenden Lesestoffes aufstellt und aus demselben diejenige Auswahl des Wort- und Phrasenschatzes trifft, die in sicheren Besitz umzuwandeln ist, b) soll es durch verschiedenartige Uebungen im Anschluß an den gewonnenen Sprachstoff die Befestigung der fremden Sprachformen und Sprachgesetze erzielen. „Hier muß von Anfang an eine Anzahl französischer Lesestücke eingeübt werden, und nachträglich erfolgt durch Zusammenstellung gleichartiger sprachlicher Erscheinungen die induktive Erkenntnis der Grammatik und ihre Befestigung durch Uebungen im Anschluß an den gewonnenen Sprachstoff." Was helfen uns aber dann die echt französischen Texte mit ihrem inhaltlichen Wert und idiomatischen

Gepräge, wenn ihr Lesestoff sich nicht bloß nicht unmittelbar und ohne weiteres zu grammatischen Uebungen verwerten läßt, sondern, wenn das Passende, das für diese oder jene Uebung Ergiebige, nicht einmal einer Reihe von Lesestücken in notdürftig genügender Weise entnommen werden kann? Der Verfasser hat sich freilich in demselben Vorworte den Rücken gedeckt, indem er sagt: „Die den einzelnen Kapiteln vorgesetzten Noten geben Aufschluß über die vor Durchnahme derselben als bekannt vorauszusetzenden Lesestücke: Dabei ist ein unbedingtes Festhalten an der gegebenen Reihenfolge ebensowenig erforderlich, als eine Beschränkung auf nur diese Stoffe. Einer Erweiterung der Lektüre namentlich im zweiten und dritten Unterrichtsjahre steht nichts im Wege. Die Verarbeitung einer begrenzten Zahl von Stücken war geboten mit Rücksicht auf die Festlegung eines beschränkten Wortschatzes, auf dessen feste Einprägung nicht verzichtet werden kann." Wenn denn nun einmal „nach den Bestimmungen der Lehrpläne von 1891 ein methodisch angelegtes Uebungsbuch für den französischen Klassenunterricht der höheren Schulen unbedingt erforderlich" ist, dann wird man wohl auch verlangen dürfen, daß sich die Lektüre nach dem Uebungsbuche nicht bloß in dem zu erlernenden Wort- und Phrasenschatze richtet (s. o. a), sondern auch in dem zu gewinnenden Sprachstoff (s. o. b), also hier in der „Aneignung der Formenlehre, des wichtigsten Teiles der Grammatik". Zeitlich war das für die hier in Betracht kommenden Bücher freilich nicht mehr möglich zu machen, da das Lesebuch um reichlich zwölf Jahre früher erschienen ist, als das Uebungsbuch. Um so mehr hätte der Verfasser des Uebungsbuches die Pflicht gehabt, von den zusammenhängenden Stücken des Lesebuches als solchen abzusehen, dafür aber aus ihnen mit Rücksicht auf das durchzunehmende grammatische Pensum die Sätze zusammenzustellen, welche sich „für diese oder jene Uebung ergiebig zeigen" und diese vielmehr nach ihrem sprachlichen Gehalt als nach ihrem inhaltlichen Zusammenhang „als Uebungsmaterial zu verarbeiten". Hat der Verfasser deutsche Einzelsätze nicht grundsätzlich von der Hand gewiesen, weil „der Inhalt der Sätze meistens aus der Lektüre her noch im Zusammenhang gegenwärtig ist", so würde die Sammlung und Zusammenstellung solcher französischer Einzelsätze als Induktionsmaterial für die betreffenden grammatischen Uebungen der „Wahrung eines gewissen inhaltlichen Zusammenhanges" erst recht nicht geschadet haben. Vielleicht fühlte sich der Verfasser die Hände dadurch gebunden, daß er Kapitel 1—15 der Sexta der Realschulen bezw. der Quarta der Gymnasien und Realgymnasien, Kapitel 16, 17 und 19—26 der Quinta jener bezw. Kapitel 16—27 der Untertertia dieser, Kapitel 18 und 27—35 der Quarta jener bezw. der Obertertia dieser zuweisen mußte, und daß er bei dieser Stoffverteilung nun nur noch über eine beschränkte Zahl „als bekannt vorauszusetzender Lesestücke" verfügen konnte; aber was half das, wenn er sich andererseits sagen mußte, daß der Lesestoff ohnedies nicht genug „Sprachstoff" zur „Durchnahme" enthielt? In Bezug auf solche Einzelsätze, wenn sie nur dem Lesebuch entnommen sind, über die eigentliche Klassenlektüre hinauszugehen, enthält noch lange keinen solchen inneren Widerspruch, als der darin liegt, ganz bestimmten grammatischen Uebungsstoff ganz bestimmten Klassen zuzuweisen und doch von den vor seiner Durchnahme vorauszusetzenden Lesestoffen zu sagen: „Dabei ist ein unbedingtes Festhalten an der gegebenen Reihenfolge ebensowenig erforderlich, als eine Beschränkung auf nur diese Stoffe." Der grammatische Stoff soll vom sechsten Kapitel an (Kap. 1—5 s. o.) in folgendem Gange geübt werden: Zahlen;

Imperfekt der Hilfsverben und von den regelmäßigen Konjugationen; Präsens der zweiten und dritten Konjugation, Deklination, Wortstellung; Teilungsartikel, Präpositionen; die Défini8; die ersten Future und Konditionale; die umschreibenden Formen des Indikativs, Fragekonstruktion; die Imperative; Passiv; Artikel und Substantiv; Adjektiv; Adverb; Zahlwort; die Fürwörter; Unveränderlichkeit des Partizip Perfekt; die gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben; die Konjunktionen und ihr Modus. Wenn das Buch an höheren Töchterschulen benutzt werden soll, so erstreckt sich die oben angegebene Stoffverteilung natürlich auf vier Klassen bezw. Jahre. Die Anordnung jedes Kapitels ist folgende: 1. Angabe des durchzunehmenden grammatischen Stoffes, 2. Angabe der Nummern der vorausgesetzten Lesestücke der beiden Lesebücher, 3. grammatische Aufgaben (Artikelsetzung, Numerusveränderung, adjektivische Zusätze, Tempusveränderungen, Veränderung des Genus Verbi, Vergleichungen, Zählungen, Einsätze 2c.), 4. Satzkonjugationen, 5. deutsche, zunächst nur in sehr geringwertigen Einzelsätzen bestehende Uebungssätze, 6. nach ihnen deutsche, allmählich immer mehr sich ausweitende Uebungsstücke. Nach diesem Uebungstexte (S. 1—54) erscheint ein vom deutschen Worte ausgehendes Wörterverzeichnis (S. 55—82), das nach Kapiteln und nach dem Auftreten der Wörter in jedem Kapitel geordnet ist.

2. Dr. **Gieschen** u. Dr. **Barthe**, Praktisches französisches Uebungsbuch für Handelsschulen. VIII u. 184 S. Leipzig 1901, R. Gerhard. 2,20 M.

Das Buch soll die Schüler der Handelsschulen und aller Anstalten mit Handelsschulklassen in die französische Handelskorrespondenz einführen. Es arbeitet zwar nicht voraussetzungslos, insoferne es ohne den nebenhergehenden Gebrauch irgend einer Grammatik — das versprochene Wörterbuch soll nur die seltenen und schwierigen Wörter und Wendungen enthalten — undenkbar ist. Aber es will doch auch den Schülern, welche etwa schon eine gewisse Kenntnis der Sprache erlangt haben, die französische Elementargrammatik (noch einmal) beibringen. Daß das solchen Schülern langweilig werden oder unnütz erscheinen könnte, ist nicht zu befürchten, denn das sämtliche Material an Formen, Wörtern, Wendungen, Redensarten, syntaktischen oder stilistischen Besonderheiten bezieht sich von der ersten bis zur letzten Zeile auf den Kaufmannsstand, auf die Geschäftswelt, auf den Verkehr in Handel und Wandel, kurz auf alles, was zu wissen nötig ist, um französischer Korrespondent zu werden, um französische Handelsbriefe grammatisch und inhaltlich zu verstehen, und nach diesem Muster selbständig anzufertigen. Die französische Handelskorrespondenz ist dann nicht mehr jene gefürchtete Geheimwissenschaft, jener besondere Bureauzweig, den nur wenige Berufene ergreifen können und dürfen, sondern sie wird Hand in Hand mit der Grammatik erlernt, wächst an der Grammatik heran und aus ihr heraus. Um ein solches auf diese ganz besondere Berufsart zugeschnittenes Buch verfassen zu können, mußte sich der Verfasser natürlich auf Schritt und Tritt des „Lexikon der Handelskorrespondenz“ bedienen; aber er hat es von dem einfachsten Satze an in einer Weise gethan, daß er sein Buch mit Recht „als eine, wenigstens in Handelsschulkreisen, ganz neue Methode, welche Praxis und Theorie in bisher unbenutzter Weise, ohne tote Formenpaukerei, miteinander verbindet“. Daß in dem ersten Teile des Buches, den von Gieschen verfaßten grammatischen Uebungen, nur Einzelsätze vorkommen, können wir schon von dem Gesichtspunkte aus, daß sie inhaltlich entweder wirklich zusammenhängen oder sich wenigstens

um denselben Ideenkreis gruppieren, nicht als Fehler bezeichnen, ganz abgesehen davon, daß es in der That, „wenigstens für Handelsschüler, ein Unding wäre, z. B. die unregelmäßigen Verben in Briefform methodisch einüben lassen zu wollen. Briefe werden geschrieben ohne Zwang, und besonders den Handelsbriefen muß ihre Ursprünglichkeit bewahrt bleiben. Die längeren Sätze in diesem Buche sind überdies kurze Briefe". Solcher grammatischer Uebungen nun giebt es 52. Sie veranschaulichen folgenden grammatischen Gang: Artikel, Pluralbildung, Adjektiv; Deklination; Präsentien der Hilfsverben; Femininbildung; Teilungsartikel; Infinitiv, Präsens und Imperativ der Verben auf -er; Verneinung; Imperfekt, défini der Hilfsverben und der Verben auf -er; Futur und Conditionnel dieser drei Gruppen; Zahlwörter; Steigerung; Adverb; zusammengesetzte Zeiten der Hilfsverben; verbundene persönliche Fürwörter; reflexive Verben; unverbundene persönliche Fürwörter; Partizipien und Gerundiv; Partizip Perfekt; Konjunktiv und Imperativ jener drei Gruppen; die erweiterten Verben auf -ir; die übrigen Fürwörter; die regelmäßigen Verben auf -re; Wahrung und Wandel des Stammlauts; Verben auf -yer; gebräuchlichste unregelmäßige Verben (S. 1—136). Hieran schließen sich 52 in demselben Geiste gehaltene und den grammatischen Uebungen parallel laufende Sprechübungen von Barthe (S. 137—175), endlich 20 Handelsbriefe von Düsterdienck (S. 176—184). Ihr beiderseitiger grammatischer Gehalt ist in einem Verzeichnis von Parallelstellen aus ihnen zusammengestellt und kapitelweise geordnet auf Seite VII f. Das Buch kann für den bezeichneten Zweck mit gutem Gewissen bestens empfohlen werden.

3. **M. Johannesson**, Französisches Uebungsbuch für die Mittelschule im Anschlusse an das Lesebuch von Max Johannesson. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. I. Teil: Formenlehre. XI u. 76 S. 1,15 M.
4. — — II. Teil: Uebungsstoff. IV u. 94 S. 1,25 M.
5. — — Anhang: Alphabetisches deutsch-französisches Wörterverzeichnis. 34 S. 50 Pf.

Das Lesebuch, auf welchem sich das Uebungsbuch des Verfassers aufbaut, wurde im 51. Jahrgang Seite 460 ff. besprochen, die dazu geschriebene Unterstufe des Uebungsbuches im 52. Jahrgange Seite 533 ff. Die vorliegende Mittelstufe weist 101 Stücke auf, von denen die 74 ersten der zweiten Stufe, die nächsten 26 der dritten Stufe des Lesebuches entsprechen. Von letzteren 26 sind 24 der französischen Schulgrammatik von Rehrmann und Püttmann" entnommen, welche im 48. Jahrgange Seite 537 ff. ausführlich besprochen wurde. Wie die 26 letzten Stücke sieben Nummern Einzelsätze enthalten, so bieten die 74 ersten Stücke deren 18 Nummern. Das andere sind alles Umformungen, Umschreibungen und dergleichen der betreffenden unter der jedesmaligen Ueberschrift genannten Lesestücke; im ganzen Seite 1—87. Anhangsweise sind auf französisch beigegeben: 1. Bemerkungen über die Aufgaben zur Imitation (S. 88 ff.), 2. Ratschläge für die Konversationsübungen (S. 90 bis 94). Der beobachtete grammatische Gang behandelt: Personalpronomina; reflexives Verb; Partizip Präsens; Partizip Perfekt; Konjunktiv und Imperativ der Hilfsverben; Konjunktiv der Verben auf -re; Verben auf -yer; erweiterte Verben auf -ir; Verben auf -re; Verben auf -er mit Stammveränderung; envoyer, aller; unerweiterte Verben auf -ir; abweichende Verben auf -re; einige Verben auf -oir; Gebrauch der Hilfsverben; reflexiv und unpersönlich gebrauchte Verben; Satzbau; Verben mit abweichender Ergänzung; Gebrauch der Zeiten. Das beigegebene

Wörterbuch ist so genau, daß es z. B. Angaben macht, wie [gefangen, s. fangen]; [gefaßt, s. fassen]; gern(e). Die Formenlehre setzt mit dem Verb ein, und behandelt dann: Artikel und Substantiv, Adjektiv, Adverb, Zahlwort, Pronomen, Präposition, Konjunktion (S. 1—65). Das phraseologische Element ist immer sehr berücksichtigt, auf das Deutsche durch Uebersetzungen u. s. w. stets Bezug genommen, auch durch verschiedenen Druck das zunächst Notwendige von dem später zu Behandelnden geschieden. Ein Anhang behandelt den Bau des französischen Satzes (S. 66—69). Die Formenlehre schließt mit einem Verzeichnis der in grammatischer Beziehung wichtigsten französischen (S. 70—72) und deutschen Wörter (S. 72—76).

6. Dr. **Ph. Roßmann** u. Dr. **F. Schmidt**, Uebersetzungsübungen im Anschluß an Roßmann u. Schmidts Lehrbuch der französischen Sprache, nebst einer kurzgefaßten Grammatik. 232 S. Bielefeld 1899, Velhagen & Klasing. Geb. 2,20 M.

Die Verfasser sind zwar immer noch überzeugt, „daß das Uebersetzen die Aneignung der fremden Sprache nicht fördert, sondern hindert", doch sahen sie sich durch „die Rücksicht auf die Forderung der Lehrpläne" zur „Herausgabe dieser Uebersetzungsübungen" veranlaßt. Sie empfehlen deshalb auch wenigstens, „diese Uebungen erst im dritten Jahre des französischen Unterrichts zu beginnen, den konstruierten französischen Text aber jedesmal bis zur Geläufigkeit lesen zu lassen, damit die schädlichen Wirkungen des Uebersetzens, die der Lehrer schon bald bemerken wird, einigermaßen wieder aufgehoben werden. Hoffentlich wird man mit der Zeit sich davon überzeugen, daß der Schüler an einem französischen Texte, durch einen französischen Aufsatz und die Anfertigung eines Diktats auch seine Bekanntschaft mit der französischen Grammatik nachweisen kann". Das Buch umfaßt zwei Teile: A. Die Uebersetzungsübungen (S. 1—175), B. Die Syntax nebst einigen Ergänzungen zur Formenlehre (S. 178—231). Die erst im dritten Jahre einsetzen sollenden Uebersetzungsübungen, die zunächst mit Einzelsätzen, wie „wir haben", „wir sind", „wir geben", „wir würden beendigen" u. s. w. aufwarten, schlagen folgenden grammatischen Gang ein: Formen des Verbs (Hilfsverben, regelmäßige Konjugation, Passiv, Reflexiv); Artikel, Substantiv und Adjektiv, Teilbegriff und Teilungsartikel; Pronomina; Numerale; Adverb; Verba der ersten Konjugation mit orthographischen Eigentümlichkeiten; unregelmäßige Verben; Konjunktionen (S. 1—73). Dem Uebungstexte sind formale Reihen, etymologische Angaben, Worterklärungen und dergleichen auf französisch vorangeschickt. Diesen schließen sich zuweilen auch Sprichwörter u. s. w. an. Zuweilen schleicht sich wohl auch einmal eine grammatische Regel mit ein. Es folgen: Beschreibungen im Anschluß an die Bilder der vier Jahreszeiten (S. 73 bis 92); ein Abschnitt über den Gebrauch der Zeiten; Erzählungen (S. 93—120); ein Abschnitt über die indirekte Rede; Erzählungen aus dem menschlichen Leben (S. 126—132); Geschichtliche Stücke (S. 132—152); Desgleichen und Biographien (S. 152—175). Recht praktisch fanden wir, daß — mit Ausnahme der Erzählungen — Angaben über Vokabeln u. s. w. an dem perpendikulären Rande neben der betreffenden Zeile untergebracht sind. Bei den zusammenhängenden Stücken (Erzählungen, Beschreibungen, Geschichtliches u. s. w.) ist der Anschluß an ein betreffendes Stück von Roßmann und Schmidts Lehrbuch angegeben. Dieses wurde hier im 44. Jahrgange Seite 534—538 in erster Auflage aus-

führlich besprochen. Da uns die späteren Auflagen nicht vorgelegen haben, war es uns nicht möglich, die Art des Anschlusses genau zu prüfen und festzustellen; doch fürchten wir, daß derselbe m. m. manchmal wohl wie der des Diehlschen Buches ausgefallen sein wird. Die beigegebene Syntax befolgt denselben Gang, wie oben angegeben. Wie deren Stoff nach den preußischen Lehrplänen auf Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, Realschule und höhere Töchterschule zu verteilen sei, ist auf Seite 232 angegeben.

7. Dr. **Ph. Roßmann**, Wörterverzeichnis zum Lehrbuch der französischen Sprache von Roßmann u. Schmidt. Nach Uebungsstücken geordnet. IV u. 100 S. Bielefeld 1900, Velhagen & Klasing. Geb. 1 M.

Ihre frühere Ablehnung eines solchen Buches begründen die Verfasser des Lehrbuches mit der Befürchtung, „daß eine solche Veröffentlichung zu falschem Betrieb der Anschauungsmethode verleiten und somit deren Erfolge gefährden könnte. Da aber inzwischen die Grundsätze der neuen Methode allgemeineres Verständnis gefunden haben, und da die Einübung der Wörter jetzt wohl zumeist am lebendigen Stoffe und womöglich unter Vermeidung des Deutschen vorgenommen wird", so wird dieses Wörterbuch veröffentlicht „mit dem Wunsche, daß es nur zur Wiederholung, nicht aber zur Vorbereitung benutzt werden möge". Das Büchlein soll das alphabetische Wörterverzeichnis des Lehrbuches keineswegs ersetzen. Die geläufigeren Vokabeln treten in den mit einem Sternchen versehenen Uebungsstücken nicht wieder auf; bei den wiederholentlich genannten steht hinter dem französischen Worte gewöhnlich ein Hinweis auf die frühere Parallelstelle, hinter dem deutschen Worte zumeist ein solcher auf eine andere Bedeutung des französischen Wortes. Daß die bereits dagewesenen, derselben Wortfamilie angehörigen oder sinnverwandten Wörter eingereiht, die entsprechenden Phrasen zusammengestellt, die französischen Wörter vereinzelt erklärt sind, ist allerdings eine dankenswerte Zugabe; auch daß im Anschluß an die Hölzelschen Anschauungsbilder die Wörter nach Wortarten in systematischen Reihen gegeben, ist im Interesse einer gruppierenden Wiederholung nur anzuerkennen. Für die Erweckung des grammatischen Sinnes würde es sogar nichts geschadet haben, wenn das schon für die früheren Unterrichtsjahre als das dritte durchgeführt worden wäre.

IX. Anthologien.

1. Dr. **Fr. Kriete**, Sammlung französischer Gedichte. Zum Schulgebr. zusammengest. u. mit Anmerkungen u. 1 Wörterbuche versehen. VIII u. 136 S. Halle 1901, H. Gesenius. Geb. mit Tasche für d. Wörterb. 1,80 M.

Diese Sammlung soll das Seitenstück bilden zu Gesenius' Book of English Poetry. Wie dieses, ordnet es die Gedichte in drei Gruppen: I. Unterstufe: 23 Gedichte (S. 1—19)., Die Dichter sind: Lafontaine (2), Ratisbonne (2), Tastu, Malan, Theuriet, Aicard, Porchat, Delavigne, Moreau, Gautier, Carteret und andere. II. Mittelstufe: 35 Gedichte (S. 19—56). Die Dichter sind: Lafontaine (6), Lachambaudie (4), Theuriet (3), Aicard (2), Tastu (2), Florian (3), V. Hugo (2) und andere. III. Oberstufe: 45 Gedichte (S. 57—120). Die Dichter sind: V. Hugo (8), Coppée (5), Béranger (4), Chénier (3), Lafontaine (3), Sully-Prudhomme (2) und andere. Kurze Nachrichten über das Leben

der Dichter (S. 121—136) schließen die hübsche Sammlung ab. Das Beiheft giebt auf den ersten 10 Seiten meist sachliche Anmerkungen, sodann das alphabetische Wörterverzeichnis (S. 11—51).

X. Ausgaben.

1. Bibliothèque française. Dresden 1901, G. Kühtmann.
   Bd. 70. Dr. Kahn, Contes et Nouvelles. I. Ernste und heitere Novellen hervorragender Schriftsteller der neueren französischen Litteratur. Mit Anmerkungen, Questionnaire und Wörterbuch. Geb. 1,20 M.

Der Text dieses Bändchens umfaßt 112 Seiten und bietet: 1. Wie man schön wird von H. de Bornier (S. 1—27), 2. Der Schmuck von G. de Maupassant (S. 28—41), 3. Ein Testament von H. Gotthelf (S. 42—50), 4. Die letzte Klasse von A. Daudet (S. 51—57), 5. Der Bär vom Maledetta von E. Legouvé (S. 58—78), 6. Der große Kummer eines Königskindes von E. Foa (S. 79—102), 7. Die Ziege des Herrn Séguin von A. Daudet (S. 103—112). Die Anmerkungen dazu sind in einem besonderen Heftchen (S. 1—10) und die Fragen ebenda (S. 11 bis 31) beigegeben. Das alphabetische Wörterverzeichnis zur ganzen Sammlung umfaßt 32 Seiten.

2. Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller für den Schulgebr. herausg. v. O. Schmager. Dresden 1901, G. Kühtmann.
   Bd. 35. Dr. F. J. Wershoven, Prof., Contes de Noël. Für den Schulgebr. mit Anmerkungen und Wörterbuch herausg. Geb. 1,20 M.

Dieses Bändchen umfaßt: 1. Das Weihnachtsfest in Frankreich von Fontaine (S. 1—4), 2. Das Christkindchen von Biart (S. 5—10), 3. Das Geschenk des alten Zidore von Aicard (S. 10—20), 4. Das Weihnachten des Herrn von Maroise von Theuriet (S. 20—41), 5. Das verlorene Kind von F. Coppée (S. 42—66), 6. Die Schuhe des armen Mannes von Auriol (S. 66—69), 7. General! von Normand (S. 69 bis 73), 8. Weihnachten in der Provence von Arène (S. 74—79), 9. Weihnachten in Bethlehem von Chateaubriand (S. 80—83), 10. Die Neujahrsnacht von Jean Paul-Guizot (S. 84—86), 11. Fünf Weihnachtslieder (S. 87—94); alles kleine, leicht lesbare Weihnachtsgeschichten! Die sachlichen Anmerkungen füllen ein Heft von zehn Seiten, das alphabetische Wörterbuch ein solches von 48 Seiten.

3. Französische und englische Schulbibliothek, herausg. v. O. E. A. Dickmann. Leipzig 1900, Rengersche Buchh.
   Reihe A. Bd. 128. E. Souvestre, Au Coin du feu. Für den Schulgebr. erklärt von A. Mohrbutter. VII u. 90 S. 1,10 M.

Von den vierzehn Erzählungen sind zwei schon in einem früheren Bändchen enthalten; in dem hier vorliegenden sind dargeboten: 1. Die zwei Devisen (S. 1—13), 2. Dichter und Bauer (S. 13—26), 3. Der Bildschnitzer vom Schwarzwald (S. 26—46), 4. Der Schatz (S. 46—61), 5. Der Onkel aus Amerika (S. 60—70), 6. Ein ungezogener Onkel (S. 71—82). Die sachlichen oder der Uebersetzung dienenden Stellen, wo entweder Thibaut oder Sachs im Stiche lassen, finden sich auf Seite 83 bis 89, ihr alphabetisches Verzeichnis Seite 90. Die biographisch-litterarische Einleitung füllt Seite VI f.

4. **E. Kühn**, Ausgewählte Essais von Montaigne. Aus dem Französischen übersetzt. Straßburg, J. H. Ed. Heitz.
3. Bd. 148 S. 2,50 M.

Dieser Band bringt die Abhandlungen „Vom Ruhme" (S. 7—33), „Vom Dünkel (S. 33—99), „Die Kunst des Gesprächs" (S. 99—148).
4. Bd. 168 S. 2,50 S.

In diesem Bande sind enthalten die Abhandlungen: „Politik und Moral" (S. 7—38), „Wie die Leute in den Tod gehen" (S. 38—50), „Von der Erfahrung" (S. 50—168).

Montaigne findet und hat immer noch sein dankbares Publikum. Die vorliegenden Bände enthalten gerade einige, für Lehrer und Erzieher noch heute wichtige und anregende Abhandlungen. Die Uebersetzung liest sich meist recht glatt und ohne besonderen Anstoß. Die fremdsprachlichen Citate sind in Fußnoten übersetzt. Druck und Ausstattung sind sehr gut.

5. **W. Thier**, Französische Poesien in freier Uebertragung und Nachbildung. 27 S. 1900. Programm-Nummer 374.

Um den Genuß ausgewählter Dichtungen zu erleichtern und zur Privatlektüre französischer Dichter anzuregen, werden in der Reihenfolge der Schwierigkeit ihres Verständnisses elf Gedichte in französischem Texte und gegenüberstehender deutscher Uebersetzung geboten, die in den gebräuchlichen Schulbüchern oder sonstigen Sammlungen zu finden sind. Es sind: Der Engel und das Kind von Reboul, Des Veilchens Wunsch von Ratisbonne, Die Fahne von M. de Valandré, Das arme Mädchen von Soumet, Das Jahresgedächtnis von Millevoye, Maria Stuarts Abschied von Béranger, Der arme Neger von Millevoye, Die zerbrochene Vase von Prudhomme, Die beiden Inseln von V. Hugo, Die beiden Gräber von F. Coppée, Christus in Gethsemane von Reboul. Die Uebersetzung ist sprachlich frei, formell an das französische Versmaß gebunden.

6. Dr. **K. Meier**, Die Behandlung des Textes von Sandeaus Lustspiel „Mademoiselle de la Seiglière", in drei verschiedenen Schulausgaben. 8 S. Separatabdr. aus Bd. VIII, Heft 5, der Zeitschrift „Die Neueren Sprachen". Marburg 1900, N. G. Elwertsche Verlagsb.

Nach des Verfassers Meinung, der dieselbe in einem Vortrage in der Dresdener Gesellschaft für neuere Philologie ausgesprochen hat, vermag die bei Velhagen und Klasing erschienene Ausgabe keinen Ersatz für das Lustspiel zu bieten. Auch dem Herrn, der den Text für die zweite Auflage bei Renger bearbeitet hat — uns ist sie nicht zu Gesicht gekommen — kann er nicht nachrühmen, daß er sich seiner Aufgabe gewachsen gezeigt hätte. Dagegen findet er alle von ihm verlangten Vorzüge einer Ausgabe in der von K. A. Martin Hartmann (Leipzig, Stolte) besorgten und empfiehlt diese allen, die nach wie vor ihren Schülern den ungetrübten Genuß des köstlichen Sandeauschen Lustspiels und die reine Freude an einem einheitlichen Kunstwerke vermitteln wollen. Uns selbst hat noch keine der Stolteschen Ausgaben zur Berichterstattung vorgelegen.

XI. Sprachgeschichtliches.

1. Dr. **E. R. Menthel**, Beiträge zur französischen Lexikographie. 40 S. 1899. Programm-Nummer 231.

Gegenüber der fortwährend zunehmenden Bereicherung des Sprachschatzes in den Werken moderner Schriftsteller, selbst solcher wie Daud-

Tissot, Theuriet, Halévy, Rostand, Rolland, Loti, Goncourt, Cherbuliez, Verne und anderer ist eine solche Sammlung ein verdienstliches Unternehmen und als Ergänzung zu den Werken von Sachs-Villatte, von Littré, von Hatzfeld, Darmesteter und Thomas, wie zu dem Lexikon der Akademie nur mit Freuden zu begrüßen; allerdings auch ein Werk großen Sammelfleißes und noch größerer Belesenheit!

XII. Litteraturgeschichtliches.

1. **H. Engel**, Chateaubriand und Pierre Loti. 20 S. 1899. Programm-Nummer 129.

Eine gelungene Vergleichung beider mit Künstleraugen reisenden Dichter, deren Endergebnis ist: „Reicht die Einseitigkeit der Begabung Lotis auch bei weitem nicht an Chateaubriands universaleres Talent heran, so braucht er doch in seiner Eigenschaft als Darsteller der Natur und der durch sie hervorgerufenen Eindrücke und Stimmungen einen Vergleich mit ihm nicht zu scheuen."

2. Dr. **O. Hendreich**. Alfred de Musset, ein Vertreter des „Esprit gaulois". 25 S. 1899. Programm-Nummer 117.

Es wird nachgewiesen, daß A. de Musset zu jenen bedeutenden Vertretern der „race gauloise" zu rechnen ist, welche den „esprit gaulois", der seit den mittelalterlichen Fabliaux und Contes bis auf Voltaire, selbst bis auf Béranger, Courier und About niemals völlig aus der französischen Litteratur verschwunden gewesen ist, am reinsten und glänzendsten zur Darstellung gebracht haben.

3. Dr. **L. Klinger**, Ueber die Tragödien Casimir Delavignes. I. Teil. 18 S. 1899. Programm-Nummer 219.

Als Endergebnis wird gefunden, daß in den Tragödien Delavignes ein nicht unbeträchtliches Maß, sowohl hinsichtlich des Inhalts wie der Form, auf direkter Entlehnung aus anderen Schriftstellern beruht. Nicht nur, daß der Dichter nicht alles aus eigener Kraft geschöpft hat, wie Vuacheux behauptet, so wird er vielmehr vor allem in den Stücken unselbständig, in denen er sich den Romantikern nähert.

4. **M. Krüger**, Goethes „Geschwister" und Scribes „Rodolphe ou frère et sœur". Ein Beitrag zur vergleichenden Litteraturgeschichte. 47 S. 1899. Programm-Nummer 196.

Scribes „Rudolf" war eine Eintagserscheinung und wird es bleiben. Anders Goethes „Geschwister": Sie werden stets in der deutschen Litteratur einen Ehrenplatz behalten, sie sind geschrieben mit Goethes Herzblut, sind Fleisch von seinem Fleisch, sie interessieren, wie jedes echte Kunstwerk, durch sich selbst, schon infolge der trefflichen Behandlung heiklen Stoffes, aber ihr verborgener Sinn interessiert noch mehr als die offen sich abspielende Handlung. Von diesem verborgenen Sinn wußte Scribe nichts; er hat ihn in seiner Bearbeitung vernichtet; wie er denn auch die vor aller Augen sich abspielende Handlung nicht verbessert hat, so daß ernsthafte Franzosen sein Machwerk im Hinblick auf Goethes Behandlung des Stoffes ablehnen. Diese Gedanken werden in der Abhandlung mit Benutzung alles zugänglichen bibliographischen und litteraturgeschichtlichen Materials überzeugend und mit großer Wärme als richtig nachgewiesen.

XIII. Realien.

1. Dr. B. Gaster, Meine Studienreise nach der französischen Schweiz, Frankreich und Belgien im Winterhalbjahr 1897/98. 31 S. 1898. Programm-Nummer 160.

Eine sehr eingehende Darstellung, wenigstens, was die Vorbereitungen zur Reise (3 Seiten) und den Aufenthalt in Genf (12 Seiten) anlangt. Die Schilderung des letzteren giebt ihm Gelegenheit, die Folgen von Hartmanns Urteilen für alle künftigen Studienreisenden in Genf und Frankreich darzuthun, gegen Hartmanns Auffassung der Verhältnisse Stellung zu nehmen und sie, wie die Art ihrer Darstellung, als ungerechtfertigte zu bezeichnen. Von Paris (10 Seiten) werden namentlich die Universitätsinstitute besprochen, über den Besuch eines katholisch-geistlichen Gymnasiums referiert, einige Theater erwähnt, über Pensionen und Gelegenheiten zu sprechen und zu sehen gehandelt, ganz besonders auch zur Vorsicht in der Erlernung bezw. Beurteilung der Aussprache geraten. Den Schluß bildet der Bericht über französische Provinzialstädte und Belgien (3 Seiten).

2. Dr. M. Rosbund, Von der höheren Schule in Frankreich. 27 S. 1899. Programm-Nummer 28.

Berichtet mit Sach- und Fachkenntnis von den zum Teil so eigenartigen Formen der Erziehung und des Unterrichts bei unseren Nachbarn und geht darauf aus, die wichtigsten Erscheinungen der höheren Schule im Zusammenhange mit den nationalen Anschauungen, Sitten und Gewohnheiten zu besprechen. Dies geschieht durch: 1. Allgemeines über den Schulverwaltungskörper und das gesamte höhere Unterrichtswesen. Hierauf wird besprochen: 2. Das Internat (S. 2—8), 3. Lehrplan und Unterrichtsgegenstände (S. 9—16), 4. Unterrichtsweise und Schulzucht (S. 16—18), 5. Einteilung des Schuljahres, Versetzungen, Preise, Der Concours général (S. 18—20), 6. Versetzungen, Prüfungen, Baccalaureat (S. 20—24), 7. Die Gymnasiallehrer (S. 24—26). Aus allem geht mit überzeugender Gewißheit hervor: „Die Schule ist ein wichtiger Faktor im nationalen Leben geworden, wie nie zuvor; sie ist neben der Armee die Hauptsorge des Staates. Die Besten der Nation stellen ihre Kräfte in den Dienst dieser Sache."

XIV. Allgemeines.

1. Dr. H. Breymann, Die neusprachliche Reform-Litteratur von 1894 bis 1899. Eine bibliographisch-kritische Uebersicht. 97 S. Leipzig 1900, A. Deichert Nachf. 2,25 M.

Gelangte leider erst in unsere Hände, als der Abschnitt „Methodisches" bereits fertig gestellt war. Wir müssen deshalb die ausführliche Besprechung auf nächstes Jahr verschieben und es bei einer vorläufigen Anzeige bewenden lassen. Doch sei schon hier auf unsere Besprechung der beiden Vorläufer dieses Buches hingewiesen, nämlich der neusprachlichen Reform-Litteratur von 1876—1893 im 48. Jahrgange Seite 563 ff., und der phonetischen Litteratur von 1876—1895 im 49. Jahrgange Seite 463 ff.

2. Dr. H. P. Junker, La France. Revue mensuelle. Un sémestre 3 M. Le numéro 50 Pf. Leipzig 1901, B. G. Teubner.

Diese neue Zeitschrift soll das Empfinden, Denken und Fühlen des fremden Volkes in charakteristischer Weise zum Ausdruck bringen, um ein besseres Verständnis des fremden Volkstums, seiner Sitten, Einrichtungen, Gebräuche, Fortschritte anzubahnen, und zwar nicht nur sowohl in politischer, wie in beruflicher und geschäftlicher Beziehung, sondern auch was die allgemeinen Bildungsbedürfnisse der für fremdländische Kultur zugänglichen oder interessierten besseren Kreise unseres Volkes betrifft. Dann muß es natürlich die moderne Sprache sein, deren Kenntnis und Gebrauch hier erschlossen wird, und die moderne Kultur, deren Verständnis hier eröffnet werden soll, indem alle Gebiete des heutigen Geisteslebens berücksichtigt und zu einem Gesamtbild des heutigen fremden Volkstums vereinigt werden sollen. Zu dem Zwecke soll nicht bloß der Inhalt des hier Gebotenen selbst sich durch sprachliche Korrektheit und stilistische Feinheit auszeichnen, sondern es soll auch das heutige Leben der fremden Sprache ganz besonders verfolgt werden, wie dies z. B. hier mit der Mitteilung des Ministerialerlasses über die Neuregelung der französischen Orthographie geschieht. Zu dem Zwecke sollen ferner hier Berichte über wichtige Neuerscheinungen gegeben, Abdruck von Proben aus solchen mitgeteilt und endlich auch eine Bibliographie der wichtigsten litterarischen Erscheinungen veröffentlicht werden. Zu dem Zwecke sollen auch praktische Lebensfragen, wirtschaftliche Verhältnisse und bedeutende volkswirtschaftliche Erscheinungen hier in den Kreis der Betrachtung gezogen werden. Das vorliegende Januarheft von 1901 enthält einen Artikel über die letzte Weltausstellung (Delbarre), über die Bevölkerungsabnahme in Frankreich (Journal des Débats), die Genesis von „Paul und Virginie" (Leclercq), Militärkleidermoden (O'Monroy), eine Mitteilung aus Crépuscules (Buteau), Mobilisation (J. des Débats), die modernen Lieder (aus Le Temps), Miscellen und Bibliographie — im ganzen sechs Seiten, deren Text noch durch drei Bilder unterbrochen ist! Wir halten das für zu wenig, und die Mitteilungen selbst für gar zu brockenhaft. Non multa, sed multum! dürfte auch hier zu gelten haben. Die Ausstattung ist gut, wenn auch der Druck nicht besonders groß. Für den Unterricht, für Lehrer- und Schülerbibliotheken auf jeden Fall gut zu verwerten!

3. Revue Universitaire: Education-Enseignement-Administration. Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes. Devoirs de classe — Bibliographie. Extrait des 15 février et 15 mars 1900: Les Associations universitaires en Allemagne par M. Jouffret. Paris, Colin & Cie. Un an à l'étranger: 12 fr.

Berichtet auf 28 Seiten über die deutschen Lehrervereine bezw. Lehrervereinigungen, namentlich der Lehrer an höheren Schulen, zeigt sich persönlich gut informiert — über Sachsen namentlich durch Hartmann in Leipzig —, kennt die betreffenden Zeitschriften, Veröffentlichungen u. s. w., liest sich sehr flott und ist wegen der pädagogischen Terminologie auch interessant zu lesen.

XV. Englischer Sprachunterricht.

Bearbeitet

von

G. K. Hauschild,

Professor am Goethe-Gymnasium in Frankfurt a/Main.

Die eingelaufenen Bücher behandeln methodische Fragen, sind Lehrgänge bezw. Grammatiken mit oder ohne Uebungsstoff, Lesebücher, Uebungsbücher, Bücher zur Konversation, Anthologien, Ausgaben, Wörterbücher, besprechen Litteraturgeschichtliches, Synonymisches, Sprachgeschichtliches und Allgemeines.

I. Methodisches.

1. **E. H. Barnstorff.** Der englische Anfangsunterricht. 20 S. Flensburg 1901, A. Westphalen. 40 Pf.

Ein Vortrag, gehalten zu Neumünster auf der Versammlung von Lehrern und Lehrerinnen an mittleren Schulen, welcher zeigen soll, wie der Unterricht nach der neuen Methode in der Praxis sich an einer bestimmten Anstalt gestaltet, bezw. wie der englische Anfangsunterricht von dem Verfasser selbst erteilt wird. Er hat sich von der anfänglich eingeschlagenen Lesebuch- oder Lesemethode zu der Anschauungs- und Sprechmethode gewandt. Als ihre Vorzüge bezeichnet er: 1. Der Schüler lernt hören. 2. Die Aussprache wird von vorn herein richtig erlernt und nicht erst durch das Schriftbild gefährdet. 3. Sie lernen englisch denken, da das Verständnis des Englischen ohne Vermittelung des Deutschen herbeigeführt wird. 4. Die Kinder entwickeln ganz andere Aufmerksamkeit und Teilnahme bei der unmittelbaren Anschauung und der entwickelnden Gesprächsform. 5. Die Hauptarbeit liegt in der Schule. 6. Der Unterschied zwischen begabten und unbegabten Kindern verschwindet, wogegen die größere Arbeitslast des Lehrers nicht ins Gewicht fällt. Er behandelt nunmehr den Sprachstoff, wie ihn die direkte und die indirekte Anschauung bietet, und bezeichnet dabei als Errungenschaft der Reform die Erkenntnis, „daß man die Sprache nur so weit beherrscht, als (wie!) man sich den Sprachstoff angeeignet hat", während bisher gemeint worden wäre, daß der das Wesentliche einer Sprache besäße, der ihre Grammatik beherrschte (!?). Nun wird die Behandlung des Sprachstoffes besprochen und als übereinstimmendes Verfahren hingestellt: 1. Erste Darbietung und Verarbeitung geschieht mündlich, 2. dabei wird die entwickelnde Gesprächsform gebraucht, 3. das Verständnis wird möglichst ohne Benutzung der Muttersprache herbeigeführt.

Wenn hierbei ganz mit Recht behauptet wird: „Es darf vor allen Dingen nichts unklar und unverstanden bleiben", so glauben wir wieder durch unsere diesjährigen Besprechungen gezeigt zu haben, wie das von den meisten Reformern nicht gewollt und nicht gethan wird, weil es nach ihren Büchern nicht gethan werden kann. Zur Erklärung unbekannter Wörter werden vorgeschlagen: 1. Beschreibung oder Umschreibung der Sache; 2. Angabe des Gegenteils; 3. Sinnverwandte Ausdrücke; 4. Ableitung oder Bildung von Wörtern. Erst wenn diese Mittel nicht verfangen, wird das Deutsche zu Hilfe genommen. Der Verfasser zeigt nun das Verfahren hiernach, die Behandlung subjektiver Ausdrücke, die Behandlung der Laute, den Beginn der Rechtschreibung, das Verhältnis zu Grammatik und schriftlichen Arbeiten: Alles exemplifiziert an seinem Buche, welches in demselben Verlage erschienen und von uns im 46. Jahrgange Seite 571 ff. besprochen ist. In demselben Jahrgange wurde auf Seite 589 f. das eine, und im 52. Jahrgange Seite 587 das andere englische Lesebuch desselben Verfassers besprochen.

2. **E. Bode**, Der Anfangsunterricht im Englischen an der Realschule. 12 S. 1898. Programm-Nummer 284.

Diese Abhandlung bespricht in der ersten Abteilung das ihr und dem Unterrichte zu Grunde liegen sollende Lehrbuch: Es ist das „kurz gefaßte Lehr- und Uebungsbuch der englischen Sprache" für höhere Lehranstalten von Dubislaw und Boek. Dieses wurde von uns im 52. Jahrgange Seite 571 f. in der Ausgabe B besprochen, in der Ausgabe A im 46. Jahrgange Seite 575 f. Die Hauptausgabe beider wurde mit ihrem Elementarbuche im 44. Jahrgange Seite 384 ff., mit ihrem für die Mittel- und Oberklassen bestimmten Teile im 52. Jahrg. Seite 572 f., mit ihrer Schulgrammatik im 44. Jahrg. Seite 379 f. und mit ihrem Uebungsbuch ebenda Seite 394 besprochen. Für jeden diese Bücher kennenden und danach unterrichten wollenden Lehrer wird es nun von Interesse sein, aus der vorliegenden Behandlung ihre Einteilung in Kurse, namentlich aber den Betrieb des Lautierkursus, die Durchnahme der Lesestücke, die Behandlung der „Stoffe für Sprechübungen" im ersten, dem Elementarkursus, kennen zu lernen.

3. Dr. **W. Dickhuth**, Ueber den Anfangsunterricht im Englischen in Sexta und Quinta. 16 S. 1898. Programm-Nummer 349.

Wir kennen den Verfasser aus seinem Werke „Uebungsstoff und Grammatik für den englischen Unterricht", welches wir im 46. Jahrgange Seite 498 ff. anzeigten. Die vorliegende Abhandlung ist als methodische Anleitung nicht bloß zum Gebrauch dieses Buches, sondern auch für den englischen Anfangsunterricht in Sexta und Quinta im besonderen aller Beachtung wert.

4. Dr. **H. Riemer**, Ueber die Einübung der englischen Aussprache und Orthographie im Anschluß an die Sprachlehre von Gesenius-Regel 43 S. 1899. Programm-Nummer 146.

In Lauenburg i. Pr. wurde 1894 am dortigen Progymnasium ein Realschulkursus eingerichtet, in dem von Untertertia bis einschließlich Untersekunda für das Griechische ein Ersatzunterricht im Englischen mit je vier Stunden eintrat; wie es seit den neuesten preußischen Lehrplänen m. m. an jedem preußischen Gymnasium geschehen kann. Da Sekunda und Obertertia aber von 1897 ab im Englischen wieder kombiniert werden mußten, so mußte in Untertertia der (erste) Elementar-

kursus schon abgeschlossen sein. Daß hierbei eine möglichst schnelle und ausreichende Einübung der englischen Aussprache und Orthographie vonnöten war, ist selbstverständlich. Die vorliegende Abhandlung will nun den dafür eingeschlagenen, bezw. von anderen Anstalten einzuschlagenden Weg weisen, und zugleich Ergänzungen zu dem Lautierkurs der englischen Sprachlehre von Gesenius-Regel geben, die aus Mangel an Zeit nicht an die Tafel geschrieben und aus Mangel am Verständnis auch nicht diktiert werden konnten, aber eben doch als Ergänzungen zum Lehrbuche bezw. als Hilfsmittel bei der häuslichen Wiederholung sich als nötig erwiesen hatten. Er bespricht deshalb 1. die Forderungen der Lehrpläne in betreff der Aussprache und Orthographie, 2. Orthographie und Lautschrift, 3. Beschaffenheit des Lautierkursus und teilt dann 4. diesen selbst nach den betonten, unbetonten Vokalen, Konsonanten, stummen Konsonanten, Alphabet, Wortaccent; er bespricht hierauf 5. Einübung der Wortaussprache und Orthographie, 6. Regeln über Aussprache und Orthographie, 7. orthographische Regeln: alles in allem eine sehr maßvolle, gewissenhafte und gründliche methodische Anleitung zum Gebrauche des Gesenius-Regelschen Lehrganges, der von uns öftere eingehende Besprechung, u. a. auch in diesem Jahrgange wieder, erfahren hat.

5. Dr. **E. Panning**, Der grammatische Lernstoff im Englischen bis zur Abschlußprüfung. 35 S. 1898. Programm-Nummer 270.

Diese Abhandlung bespricht zunächst mehr im allgemeinen die Einübung der Aussprache und Orthographie an Musterwörtern und Mustersätzen (— S. 6), sodann die Behandlung der Formenlehre (— S. 12) und der Satzlehre (— S. 15) mit begründeter und berechtigter Forderung von Reihenbildungen bezw. mit Anleitung zu gruppierenden Repetitionen: sehr dankenswerte und anregende Hinweise und Fingerzeige, die von eben so großer Belesenheit, wie tüchtiger praktischer Durchbildung zeugen. Von Seite 16—35 wird darauf im einzelnen gezeigt, wie Formenlehre und Syntax auf den einzelnen Klassen nach Gesenius-Regel zu behandeln, bezw. ihr Material aus dem Lesestoffe zu gewinnen ist.

6. **A. von Roden**, Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen. 47 S. 1898. Programm-Nummer 520.

Gleich von vornherein sei es gesagt, daß diese Abhandlung geradezu als eine kleine Methodik und Didaktik für diesen besonderen Zweig des neusprachlichen Unterrichts zu betrachten und zu empfehlen ist. Es sind uns in der betreffenden Litteratur nur wenige Schriften begegnet, mögen sie von Reformern oder Nichtreformern geschrieben sein, in welchen gleich licht- und maßvoll, gleich unbefangen und unparteiisch, gleich vorsichtig abwägend und bewußt urteilend, über diese viel erörterte und viel bestrittene Materie gesprochen worden wäre, wie in dieser Schrift. Wir werden uns darum auch mit ihren zahlreichen Einzelheiten nicht aufhalten, denn sonst könnten wir die ganze Schrift hier aufnehmen, sondern nur, unter nochmaligem Hinweis auf ihre Vorzüglichkeit und — als Programmabhandlung — leichte Beschaffung, die einzelnen Phasen ihres Inhalts angeben. Zunächst werden die älteren Bestrebungen auf dem Gebiete des Bilderdienstes (Baco, Comenius, Basedow u. a.) geschildert, sodann die früheren Versuche (Lehmann, Wilke, Maillard, Ducotterd u. a.) und die Ursachen ihres geringen Erfolges (schlechte Bilder, Uebersetzungsmethode). Er wendet sich nun zu neueren Versuchen (Alge, Schmidt und Roßmann) und kommt nach der Einteilung der Anschauung in eine unmittelbare und mittelbare zu seinem eigentlichen Gegenstande, der Art der Ver-

wendung von Bildern. Hierbei behandelt er die Fragen: 1. Wie sind die Bilder zu behandeln und zu gebrauchen? Sollen sie in Gruppen zerlegt werden? Sollen ihre Gegenstände in methodische Einheiten zusammengefaßt werden? Er entscheidet sich für Ficks Vorschlag, das Bild sich vor den Augen der Schüler entwickeln zu lassen, wie der Maler selbst das Bild entstehen läßt; doch läßt er auch dem gemischten Verfahren von Roßmann-Schmidt und Lange sein Recht widerfahren. Er vermißt aber bei den meisten Anleitungen noch die einleitende Uebersicht, die Beibringung eines Gesamteindruckes, die Versetzung in die richtige Stimmung und dergleichen. Er wendet sich nun zu der Behandlung im einzelnen, bezeichnet die Form des Gesprächs in Frage und Antwort als die richtige, betont die Notwendigkeit geläufigen Antwortens und der Erweckung der Selbstthätigkeit der Schüler. Nun macht er auf Vorsicht in der Auswahl des Wortschatzes aufmerksam und weist nach, wie das Gelernte zu befestigen sei, wie die häuslichen Wiederholungen einzurichten seien, wie die Wiederholung in der Schule (mit Ausschluß des Deutschen) zu geschehen habe, ob, wie und wie weit Erzählungen, Märchen, Lieder angeschlossen werden könnten. Hierauf bespricht er die Zeit, in welcher, und die Klassen, auf welchen die Bilder am besten zu behandeln seien, und wie mehrere Bilder zusammenfassend betrachtet werden könnten und müßten. Nun erörtert er, wie daran grammatische Kenntnisse, namentlich die der verschiedenen Verbalformen, erworben und grammatische Fehler dabei verhütet werden könnten. Hierauf werden die Vorzüge der Benutzung von Bildern in psychologischer, methodischer bezw. sprachunterrichtlicher Beziehung nachgewiesen. Ihnen werden sofort die zu Gunsten der Lesebuchmethode gemachten oder zu machenden Einwände gegenübergestellt. Uebertriebenen Lobsprüchen, Forderungen und Praktiken gegenüber stellt er nun aber den Wert des Uebersetzens in das Deutsche und aus dem Deutschen gegenüber, betont ferner die Notwendigkeit, die Grammatik in deutscher Sprache zu lehren, um so mehr, als, wie hier auch schon oft nachegwiesen worden ist, der vollständige Aufbau der Grammatik wohl kaum durch die Anschauung im Bilde allein erreicht werden kann. Er weist nun nach, daß der Anschauungsunterricht zu wenig der allgemeinen Geistesbildung dient, das Sprechen dabei, wie überhaupt, überschätzt wird und die ausschließliche Anschauungsmethode eben darum nicht zu empfehlen ist, weil das Sprechen mit Hilfe von Bildern selbst für die Vorkommnisse des täglichen Lebens nicht ausreicht. Deshalb wird nun 2. die Frage erörtert: Welche Bilder sind zu verwenden? Kann das Verlangen nach weiteren (besseren, ausreichenden) Bildern überhaupt gestellt werden? Würden echt französische und englische Bilder einen geeigneten Ersatz bieten? Hierauf wendet er sich zur dritten Frage: In welchem Umfange sind Bilder zu verwenden? Ist die Aufstellung eines bestimmten Bilderkanons möglich und rätlich? Nach der vierten Frage: Wie viel Zeit ist auf Bilder zu verwenden? bespricht er nun noch (von S. 37 an) die betreffenden Hilfsmittel und ihre Beschaffenheit. Mit Ausnahme von Hanos Anleitung (Frankfurt a. M., Jügel!), Krons dialogischen Besprechungen, Thora Goldschmidts Bildertafeln (Leipzig, Hirt) Lewins kulturgeschichtlichen Bildern (Marburg, Elwert!), Altgelts Sprachstoff, Görlichs Vokabularien, Good's Science amusante, Krons Stadt und Ficks Zur Methode des englischen Anfangsunterrichtes sind alle übrigen 26 noch erwähnten Hilfsmittel in ihren verschiedenen Teilen im Pädagogischen Jahresberichte schon des öfteren eingehend besprochen worden.

II. Lehrgänge mit Lese- und Uebungsstoff.

1. Dr. J. **Bierbaum**, Prof., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache, nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen bearb. Verkürzte Ausg. Mit 1 Liederanhange u. 1 Plane von London. VIII u. 264 S. Leipzig 1900, Roßbergsche Hofb. Geb. 2,75 M.

Die Knappheit der in vielen Lehranstalten zur Verfügung stehenden Unterrichtsstundenzahl hat den Verfasser genötigt, auch von seinen englischen Lehrbüchern in ähnlicher Weise eine verkürzte Ausgabe zu veranstalten, wie er es für die französischen bereits gethan hat und wir im 50. Jahrgange Seite 505 ff. angezeigt haben. Die vorliegende verkürzte Ausgabe des englischen Lehrganges umfaßt in einem Bande zwei Teile der großen Ausgabe, von denen wir den ersten im 45. Jahrgange Seite 411 ff. besprachen, wo auch auf die in früheren Jahrgängen erfolgten Besprechungen des französischen Pendants und der methodischen Grundanschauungen des Verfassers überhaupt verwiesen ist. Der zweite Teil der großen Ausgabe des englischen Lehrganges wurde im 47. Jahrgange Seite 516 ff. besprochen. Dieser stellt sich als besonders gekürzt dar. Denn während der erste Teil mit seinen 21 Lektionen, wenn auch innerhalb derselben gekürzt, doch als solcher ganz zur Stelle ist, sind von den 12 Lektionen des zweiten Teiles hier nur fünf vertreten; nämlich die über den Infinitiv, den Akkusativ mit dem Infinitiv, das Partizip und das Gerundium, die Konjunktionen und den Konjunktiv, und die Lektion zur Wiederholung der Präpositionen. In der That konnte wesentlich auch nur der zweite Teil, und dieser nur um die vom Artikel, Substantiv, Adjektiv, Adverb und Pronomen handelnden Lektionen gekürzt werden; denn deren Syntax kann sehr wohl Hand in Hand mit ihrer Formenlehre behandelt werden. So ist denn nun auch die Sprachlehre beider Teile entsprechend zusammengearbeitet worden. Entsprechend den weggelassenen sieben Lektionen des zweiten Teiles mußte natürlich der Reader desselben auch um alle die Stoffe gekürzt werden, welche in mehr oder minder naher Beziehung zu deren Lese- und Uebungsstoff gestanden hatten. Durch beiderlei Weglassungen ist freilich ein guter Teil der englischen Realien für die gekürzte Ausgabe verloren gegangen, in deren Mitteilung die Stärke der Hauptausgabe liegt. Aber so lange die Zeit für die Erlernung der Sprache mangelt, muß eben das Interesse für die Kenntnis der Sachen auch hier zurücktreten! Der Inhalt des Buches stellt sich nun in folgender Weise dar: I. Vorschule (S. 1—16), II. Lese- und Buchstabier-Uebungen (S. 17—19), III. Lese-, Sprech- und Grammatikübungen in 26 Lektionen (— S. 110). Die ersten 21 Lektionen sind um neun Lesestücke gekürzt, die sich aber mit Ausnahme von sieben im Reader wiederfinden. Die folgenden fünf Lektionen entsprechen dagegen sowohl bezüglich des englischen Lesestoffes, wie bezüglich des deutschen Uebungsstoffes ganz den betreffenden (d. h. der 7. und 9.—12.) Lektionen der großen Ausgabe. IV. Sprachlehre (Grammar): Seite 111—177. V. Vorbereitungen (Preparations): Seite 178—181. IV. Reader. Er enthält 50 Lesestücke in Poesie und Prosa, von denen fünfzehn denen des zweiten Teiles der Hauptausgabe gleich, zehn ungleich sind, während die übrigen mit dem Lesestoffe des ersten Teiles der Hauptausgabe zusammenfallen. VII. Wörterverzeichnis (Vocabulary): Seite 220—252. Die Lieder des VIII. Anhanges sind dieselben, wie die der Hauptausgabe. In den Plan von London sind die Gebäude hier nur nach ihrem Grundriß eingezeichnet.

Der Verfasser überläßt es den sein Buch Benutzenden, in der Grammatik, namentlich in der Syntax, noch mehr zu streichen, als er gethan hat. „Die Hauptsache und das Wesen ist und bleibt ja doch die lebendige Sprache selbst. Darum auch legen wir den Hauptwert auf die Aneignung und geschickte Behandlung der Lehr- oder Lesestücke jeder Lektion, denen gegenüber die daraus hergeleiteten Uebungen und Regeln nur untergeordnete Dienste verrichten, die vielfach auch entbehrt werden können."

2. **Edward Collins**, Lehrbuch der englischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. Eine neue u. prakt. Methode in anregender Gesprächs- u. Briefform unter beständiger Erläuterung der Sprachlehre. XXI u. 414 S. 4., umgearb. Aufl. Stuttgart 1896, P. Neff. 3,80 M.

Die erste Auflage dieses Lehrbuches wurde im 35. Jahrgange Seite 495 f. angezeigt. Es ist mittlerweile von 258 auf 414 Seiten gewachsen. Dieses Wachstum an äußerem Umfang ist durch das an innerem Gehalt hervorgerufen. Denn die Zahl der Lektionen ist von 41 auf 56 gestiegen; das formale Element ist in kleinere Portionen zerlegt, das syntaktische weiter ausgedehnt und mehr herangezogen worden. Gegenüber der nicht zu leugnenden Zerstückelung des Lehrstoffes — die „Aussprache" zieht sich durch 33 Lektionen (S. 1—147) hindurch! — und der Verquickung des grammatischen Ganges mit allen möglichen Einzelheiten ist es als eine sehr willkommene Beigabe zu bezeichnen, daß in einem besonderen Verzeichnisse angegeben ist, wo überall über Artikel, Hauptwort, Fürwort, Eigenschaftswort, Zeitwort, Vorwort, Umstandswort, Zahlwort, Bindewort, syntaktische Verhältnisse und Aussprache etwas angegeben ist. Der Lese- und Uebungstext der 56 Lektionen füllt 363 Seiten. Hieran schließen sich 34 Lesestücke extra (S. 364—386) und zehn (darunter fünf neue) Gedichte (bis S. 396). Das alphabetische deutsch-englische Wörterverzeichnis (S. 397—414) macht den Schluß des Lehrbuches, über dessen Eigenheiten wir unsere Besprechung a. a. O. zu vergleichen bitten. Entsprechend dem vermehrten Texte ist der Wortschatz von 1600 auf ca. 2500 Wörter gewachsen. Das Format des Buches ist kleiner, der Druck größer und sauberer geworden; methodisch hat es mit den Otto-Saure-Gaspeyschen Lehrgängen mehr Fühlung bekommen, als früher.

3. Dr. **E. Regel**, Prof., Gesenius-Regel Englische Sprachlehre. Ausg. B. Völlig neu bearb. Oberstufe. Mit 1 Plan von London u. Umgebung. VI u. 167 S. Halle 1901, H. Gesenius. Geb. 1,80 M.

Die völlig neue Bearbeitung des „Gesenius" von Regel wurde in ihrem ersten Teile im 47. Jahrgang Seite 531 ff. angezeigt. Die Ausgabe B derselben (für höhere Töchterschulen) fand im 49. Jahrgange Seite 473 f. ihre Besprechung. Deren Unterstufe wurde, im Vergleiche zur Hauptausgabe B, wieder völlig neu bearbeitet, angezeigt im 52. Jahrgang Seite 573 ff. Die vorliegende Oberstufe entspricht den Kapiteln XVII—XXX (S. 162—333) der Hauptausgabe B. Auch sie muß als ein so gut wie neues Buch bezeichnet werden. Denn zunächst sind ihre englischen Texte völlig neue. Ihre Gegenstände sind unter anderem: Bedeutung des Namens England nach der Encyclopaedia Britannica, die römische Besitzergreifung nach The Student's Manual of English Literature, die Insel Wight nach Davenport Adams, die englische Geistlichkeit nach Collier, Englische Schulen und Schulkinder nach Escott, Epiphanias nach Dyer, Universitäten nach Goldsmith, Frauenstudium in Oxford nach Wells, London und Dinner nach Kron, Regierungsform und Verfassung

nach Wyatt. Andere Stücke (Landschaft, Weihnachtsfest, Tennis) hat der Verfasser sich von einer Engländerin „zu diesem Zwecke schreiben lassen, da es oft sehr schwer ist, in englischen Büchern Abschnitte zu finden, die den verschiedenartigen Zwecken eines Schulbuches dienen können. Denn es soll ein solches Stück ein bestimmtes Kapitel der Grammatik wenigstens einigermaßen veranschaulichen, dabei aber doch durchaus natürlich und idiomatisch geschrieben sein und einen Stoff enthalten, der englische Realien darbietet, die in erster Linie geeignet sind, auf unsere Schuljugend anregend zu wirken und ihre Teilnahme am Unterricht zu steigern. Die Stücke dürfen ferner einerseits nicht zu lange sein, da ja die Lektüre zusammenhängender Werke den größten Teil der Schulstunden in Anspruch nimmt, andererseits müssen sie doch auch genug enthalten, um Anregung zum Vergleich mit deutschen Verhältnissen in kleineren freien Arbeiten zu geben und Stoff zur Verarbeitung des grammatischen Pensums in Uebersetzungen zu bieten." Es sind demgemäß auch die deutschen Texte durchgängig neue. Sie stellen sich nicht sowohl als Fortsetzungen, als vielmehr als Umbildungen oder Zusammenarbeitungen der vorausgehenden englischen Texte dar, enthalten also sprachlich nichts Neues, sachlich nur solche Dinge, die sich aus dem Vorhergehenden gewissermaßen von selbst ergeben und ohne Schwierigkeit von selbst verstehen. Neu ist dann natürlich auch der Text der Uebungen (Exercises): Im wesentlichen Aufgaben zur Beantwortung englischer Fragen über das Gelesene, Aufgaben zu ähnlichen Beschreibungen, zur Wiedergabe von vorgelesenen Zeitungsberichten, Stellen aus Schriftwerken u. s. w. Zum größten Teil ist auch das Regel- und Beispielmaterial der Syntax hier verändert. Zunächst ist diese selbst, wie die Formenlehre der Unterstufe, dem Lese-, Frage- und Uebersetzungstexte der zwölf Kapitel (S. 1—39) vollständig entnommen und (auf S. 40—80) für sich gestellt, und zwar dergestalt, daß auf der linken Hälfte der gebrochenen Seite die „abgeleiteten Regeln", auf der rechten Hälfte die jenem Texte entlehnten Beispiele, die betreffenden Reihenaufführungen u. s. w. gegeben sind. Im großen und ganzen ist der Tenor der Regeln derselbe, wie in der Hauptausgabe B, nur ist, wie es die tabellarische Form der Darstellung mit sich brachte, ihre Fassung kürzer und gedrängter. Sie behandeln: Intransitive, reflexive, und unpersönliche Verben; Umschreibungen mit to be und to do, Progressive, unvollständige Hilfsverben; Infinitiv; Gerundium; Zeiten; Modi; Artikel; Substantiv; Substantiv-Casus; Adjektiv und Adverb; Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen. „Selbstverständlich ist das Pensum jedes einzelnen Kapitels vor den einzelnen Uebungen durchzunehmen." Nach einem Anhang mit acht Gedichten (S. 81—90) folgt das Wörterbuch mit dem englisch-deutschen Teil (S. 91—145) mit durchgängig beigegebener phonetischer Transskription des ganzen Wortes. Dem deutsch-englischen Teil (S. 145—162) schließt sich das genaue zweisprachige Register an (S. 163—167). Aus dem Ueberblicke über den Lesestoff dürfte schon hervorgegangen sein, daß dieses mit Benutzung der gegebenen Winke vorteilhaft veränderte Buch für Knaben- und Mädchenschulen gleichmäßig bestimmt und empfehlenswert ist.

4. Dr. O. **Thiergen**, Oberstufe zum Lehrbuch der englischen Sprache. Gekürzte Ausg. C. Bearb. von Prof. Dr. O. Schoepke. VIII u. 256 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 2,80 M.

Der zweite Teil der Ausgabe B des englischen Teiles des Börner-Thiergenschen neusprachlichen Unterrichtswerkes wurde im 51. Jahrgange

Seite 480 f., der dritte Teil im 52. Jahrgange Seite 582 ff. angezeigt. Dem letzteren entspricht m. m. die vorliegende Oberstufe der Ausgabe C. Die früheren Teile dieser letzteren Ausgabe haben uns bis jetzt noch nicht zur Besprechung vorgelegen. Wir vermuten, daß die Schulen, für welche diese C-Ausgabe bestimmt ist, Realschulen und verwandte Anstalten sein sollen. Die jetzt zu besprechende Oberstufe setzt mit einer Lektion zur Wiederholung bereits dagewesener starker und unregelmäßiger Zeitwörter ein, welche deshalb auch nur in Einzelsätzen beider Sprachen geübt werden. Die zweite und dritte Lektion setzen dieses Thema fort und entsprechen im wesentlichen der zwölften und dreizehnten Lektion (Land- und Seeaufenthalt, Reisen) des zweiten Teiles der Ausgabe B (s. o.). Die vierte bis sechste Lektion behandeln den Gebrauch der temporalen und modalen Hilfsverben und entsprechen in der Hauptsache der ersten und zweiten Lektion (Hyde-Park, Straßen Londons, Schlacht bei Hastings) des dritten Teiles der Ausgabe B (s. o.), nur daß der deutsche Uebungsstoff der fünften Lektion ein völlig anderer ist. Die siebente Lektion behandelt, wie die dritte, das reflexive und intransitive Zeitwort; letzteres auch in Bezug auf seine zusammengesetzten Zeiten und passiven Formen. Ihr Lese- und Uebungsstoff ist aber Joan Dark, the Maid of Orleans. Dagegen ist der Lese- und Uebungsstoff der dortigen dritten Lektion (Königin Elisabeth, Maria Stuart, Armada) hier für die achte und neunte verwendet zur Veranschaulichung und Einübung der Zeitwörter, welche den einfachen und doppelten Accusativ regieren. Es folgen nun drei (10—12) Lektionen, die, abgesehen vom Konversationsstoff, ganz selbständig sind; sie behandeln: Zeitwörter, die den Dativ oder Genitiv regieren; Accusativ und Nominativ mit Infinitiv; Gerundium und Partizipium. Der Lese- und Uebungsstoff wird gestellt durch „Walter Scott, The Pupil's Dream, Der Reisende" und durch Einzelsätze, die Conversation beschäftigt sich mit Möblement und Kleidung. Die dreizehnte Lektion hat über Gebrauch und Folge der Zeiten denselben Lese- und Uebungsstoff, wie dort die fünfte; die Unterhaltung beschäftigt sich mit dem menschlichen Körper. Mit der vierzehnten Lektion, die selbständig über den Konjunktiv handelt, angelehnt an den über die Schlacht bei Trafalgar und Nelsons Leben handelnden Lese- und Uebungsstoff, schließt die Lehre vom Verb. Mit der fünfzehnten Lektion, entsprechend der sechsten dort, beginnt die Lehre vom Nomen. Sie handelt in den beiden folgenden selbständigen Lektionen über „Gebrauch und Wegfall des unbestimmten Artikels, Stellung des Artikels, Nominativ, Inversion des Subjekts", angelehnt an The English Army und Navy, Einzelsätze und zusammenhängende Stücke (Seemannsberuf, Deutsche Soldaten und zwei Fabeln). Die achtzehnte und neunzehnte Lektion fügen zu dem Lese- und Uebungsstoff der dortigen achten und neunten noch Uebungssätze. Nach der selbständigen zwanzigsten Lektion über das Eigenschaftswort mit Smuggling, Einzelsätzen und „Das Lager zu Wimbledon" als Lese- und Uebungsstoff folgt die, der dortigen zehnten ensprechende, einundzwanzigste. Die zweiundzwanzigste und dreiundzwanzigste handelt selbständig über das hinweisende und bezügliche Fürwort, angelehnt an Xmas in England, Altenglische Weihnachtsbräuche, Cricket und Englische Schulen, sowie an Einzelsätze in Lese- und Uebungsstoff. Von den folgenden drei Lektionen entspricht die vierundzwanzigste dort der elften, die sechsundzwanzigste der zwölften, während die fünfundzwanzigste in Einzelsätzen selbständig über das Verhältniswort handelt. Dadurch, daß so manche Lektionen eingeschoben sind, ist der dort stehende Unterhaltungsstoff (Gesundheit, Krank-

heiten; Mahlzeiten; Wetter; Reisen; Schule) lektionenweise hinaufgerückt und für die überbleibenden Lektionen ein solcher über War, Army, Navy, Industry, Commerce, Agriculture, Society, Church, Justice neu gegeben worden. Die Anordnung der Lektionen ist dieselbe: I. Grammar: Angabe der Lehraufgabe mit Satzbeispielen, deren Nummern auf „die Hauptregeln der englischen Syntax zum Lehrbuch der englischen Sprache u. s. w.“ (vgl. 52. Jahrgang S. 584) verweisen. II. Reading Exercise. III. Translation Exercise. IV. Conversation. Abschnitt V, Subjects for Composition, ist „mit Rücksicht auf die Ziele der Schulen, für welche sie bestimmt ist, gestrichen worden“. Der Verfasser überläßt es den Lehrern, zu dem grammatischen Stoffe selbst hinzuzuthun oder hinwegzunehmen. Die zu seiner besseren Einübung bestimmten Einzelsätze sind den Lesestücken dieses und der anderen Bücher entnommen. Zuweilen finden sich auch kleine Briefe eingestreut, deren kaufmännischer Inhalt die Schüler mit den wichtigsten Geschäftsausdrücken bekannt machen kann. Dieser ganze Text umfaßt 144 Seiten. Ihm folgen als Anhang: I. Money von Bulwer und Aus Oliver Twist von Dickens (S. 145—180). II. Zwölf zusammenhängende deutsche Stücke zum Uebersetzen ins Englische, von denen drei sich auch in der Ausgabe B befinden (S. 181—194). III. Elf Gedichte, deren fünf der Ausgabe B gemeinsam sind (S. 195 bis 205). IV. Vokabeln zum Lese- und Uebungsstoffe der Lektionen (S. 206 bis 239). V. Vokabeln zu deren Konversationen (S. 240—247). VI. Vokabeln zu dem Stücke von Bulwer (S. 248 f.). Vokabeln zu den zusammenhängenden deutschen Uebungsstücken des Anhanges (S. 250—256). Die Bilder sind um zwei von der Paulskirche vermehrt worden.

5. **Ph. Wagner**, Prof., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. 3., verb. u. verm. Aufl. der Elementar-Grammatik des Verfassers. XII u. 410 S. Stuttgart 1901, P. Neff. Kart. 3,40 M.

Die Elementargrammatik, als deren dritte, vermehrte und verbesserte Auflage das vorliegende Buch im Titel bezeichnet ist, hat uns leider nie zur Besprechung vorgelegen, wohl aber die in demselben Verlage erschienenen „Sprachlaute des Englischen“, an welche sich, nach dem mitabgedruckten Vorworte der zweiten Auflage, das vorliegende Buch aufs engste anschließt. Sie sind von uns im 52. Jahrgange Seite 585 in ihrer neuen Auflage, d. h. in ihrem Anschlusse an P. Passys System angezeigt worden. Für die Elementargrammatik waren dem Verfasser folgende Grundsätze maßgebend: 1. Es soll die lebende, von den Gebildeten gesprochene Sprache in der Form des Londoner Dialekts, sowie Fertigkeit im Gebrauche der gegenwärtigen Schriftsprache angeeignet werden. 2. Dem eigentlichen Unterrichte müssen phonetische Uebungen vorausgeschickt werden, welche jedoch in ganz elementarer Weise und unter Berücksichtigung des Dialekts des Schülers zu betreiben sind. Mit Rücksicht auf die Kürze der dem Unterrichte eingeräumten Zeit und der zu befürchtenden Verwirrung in den Köpfen der Schüler ist aber die historische Schreibung von vornherein beizubehalten. Es geschieht schon genug, wenn die zur Einübung der einzelnen Sprachformen bestimmten Sätze, sowie die ersten Lesestücke mit interlinearer phonetischer Umschrift versehen werden. 3. Uebertragungen von der Muttersprache in die fremde Sprache sind aus dem Anfangsunterrichte zu verbannen. Es genügt, wenn der Lernende durch Vermittelung von Ohr und Auge, also durch Laut und Schrift, allmählich in die einer Sprache eigentümlichen Formen und Wendungen eingeführt und befähigt wird, das, was

er hört und liest, wieder zurückzugeben; also sind vorläufig nur Rückübersetzungen zu verlangen. Trotzdem braucht man nicht von Anfang an von zusammenhängenden Texten auszugehen; denn a) der Lernende erlangt auch zum Zwecke bloß praktischer Spracherlernung ohne alle systematisch betriebenen grammatischen Uebungen keine ausreichende Sicherheit und Festigkeit im Gebrauch der notwendigsten Formen; b) aus der im Verhältnis zur ganzen Litteratur doch nur eine geringe Ausdehnung einnehmenden Lektüre heraus gewinnt man doch alle notwendigen Regeln und Wendungen nicht so, daß schließlich jeder gut begabte Schüler imstande wäre, das ganze System zusammenzustellen; c) wir müßten unsere Lektüre zu sehr zerstreuen, bis wir alles das aus einem Texte herausspüren und zusammensuchen, was selbst (!?) zur bloßen Sprachfertigkeit unumgänglich gefordert werden muß; d) man kann nicht über irgend welche Gegenstände eine größere Anzahl von Lesestücken finden oder fertigen, die zugleich ganz bestimmte Klassen von Sprachformen in vollständiger Weise enthielten. Dies hindert e) nicht, daß, nachdem durch Artikulationsgymnastik die ersten Schwierigkeiten überwunden sind, der Sprachunterricht von ganzen Sätzen, nur nicht bloß von Stücken solcher ausgeht, also z. B. nicht von I am, sondern von I am young, nicht von I shall, you will, sondern von I shall go, you will go und dgl. Nur auf diese Weise werden die Schüler in die Sprache eingeführt, wie sie jetzt gesprochen wird; nur so lernen sie, gleich einen ganzen Gedanken in der fremden Laut- und Schriftform zu fassen und zu behalten. 4. Mit dem Lesen zusammenhängender Stücke wird also erst begonnen, wenn eine Reihe von sprachlichen Grundformen eingeübt sind. Daran schließen sich Reproduktionen, Gespräche, Diktate, Kompositionsübungen zunächst im engsten Anschluß an den behandelten Stoff, sowie namentlich eine Reihe von selbständigen Uebungen in englischer Sprache an, die ein Hinüber und Herüber von Muttersprache und fremder Sprache ausschließen und ein selbständiges Denken in der fremden Sprache bezwecken. 5. Die Lesestücke sollen möglichst bald in die Geschichte und das Kulturleben der Engländer einführen. 6. Das Memorieren prosaischer und poetischer Stücke ist für Erreichung des Unterrichtszieles von höchstem Werte; denn der Schüler findet zunächst nur im Recitieren zusammenhängender Abschnitte Gelegenheit, größere Sätze und Perioden lautlich in freier Weise darzustellen und sein Sprachgefühl wesentlich auszubilden. Solche Gedichte und Lesestücke können und sollen schon nach den ersten Lektionen durchgenommen und zwischen den einzelnen Lektionen abschnittsweise memoriert und vorgetragen werden. Das vorliegende Buch giebt dementsprechend kurz die Lautwerte der einzelnen (phonetischen) Schriftzeichen (S. X—XII). Hierauf folgt der I. Teil: Uebungssätze (S. 1—59) in 26 Lektionen. Diese zerfallen stets in die Leseübung und in die an deren Einzelsätze sich anschließende Sprechübung. Alle Sätze beider Uebungen sind durchgängig mit interlinear beigegebener phonetischer Transskription versehen. Es wäre nur für diese, wie für die phonetisch beigedruckten Texte des zweiten Teiles der Gebrauch der Kursivschrift zu wünschen gewesen, nicht bloß, um die befürchtete Verwirrung nicht auch so noch anzurichten, sondern auch, um das Eine von dem Anderen leichter abzuheben und vor dem Anderen besser hervortreten zu lassen. Vokabeln sind zu beiderlei Uebungen nicht beigegeben; es ist zu vermuten, daß hierfür die Vokabelangaben der „Englischen Sprachlaute" herangezogen werden sollen — oder soll es sich etwa bloß um Aneignung der Lautwerte und deren Einübung handeln? Nach dem Vorworte, wo von „ins Deutsche

übersetzt“ und „deutsch diktiert“ solcher Sätze die Rede ist, ist das aber kaum anzunehmen. Wie sollten wohl auch, ohne Zuhilfenahme und Vergleichung des Deutschen, die betreffenden Sprachformen als solche erkannt und in ein grammatisches System gebracht werden? Der grammatische Gang ist nämlich folgender: Präsens und Imperfekt der drei Hilfsverben, Artikel, Plural, Anrede, regelmäßige Konjugation, Deklination und Geschlecht, Adjektiv und Steigerung, Zahlwort, Fürwörter, umschreibende Konjugation, defektive Hilfsverben, unregelmäßige Zeitwörter, Passiv, Nominalformen des Verbs, Gebrauch der Zeiten, Adverb, Präpositionen, Konjunktionen. II. Gedichte und Lesestücke mit angehängten Uebungen nach demselben grammatischen Gange (S. 59—220); im ganzen 77 Nummern, darunter 32 Gedichte — unter ihnen zehn mit untergedruckter phonetischer Transskription — und 55 Prosastücke — unter ihnen 13 mit derselben Beigabe. Die Kreise, innerhalb deren sich der Lese- und damit auch der Uebungsstoff dieses Teiles sachlich bewegen, werden einerseits gebildet von der natürlichen ethischen und ästhetischen Anschauung: Tiergeschichten und -Beschreibungen, Berichte und Schilderungen aus der Pflanzenwelt, Fabeln und Märchen, landschaftliche Schilderungen, Speisen und Getränke und dergleichen. Von der vierundzwanzigsten Vollnummer an wird eine englische Geschichte in selbständigen Einzelbildern gegeben: Die alten Briten, die Römerzeit, die angelsächsische Einwanderung, die dänische Invasion, die normannische Eroberung, das alte englische Reich und Leben, das Feudalsystem, normannisches Leben und Treiben, die Häuser Anjou, Lancaster und York, Tudor, Stuart, die ersten George, das 19. Jahrhundert, Viktoria, die Verfassung. Hierauf folgt ein Gang durch London in acht Gesprächen, zu denen reichliche Anmerkungen in deutscher Sprache beigegeben sind. Nur diese Dialoge und einige Gedichte der zweiten Reihe haben keine weitere Bearbeitung erfahren. Dagegen bieten die meisten anderen Nummern beider Reihen außer dem englischen Lesetexte noch a) Questions über den Inhalt des Gelesenen, b) ein deutsches Stück über denselben zum Hin-Uebersetzen, c) Exercises. Diese verlangen: Nennung von Wörtern bestimmter Klassen, Angabe von Formen (nach Kasus, Numerus, Tempus, Person, Genus Verbi, Steigerung u. s. w.), Zusetzung von Wörtern (Adjektiva, Pronomina und dergleichen), Angabe von Thätigkeiten und Zuständen der Personen, Tiere, Sachen, Bildung neuer Wörter aus gegebenen, Einsetzung anderer Wörter für gegebene, Veränderung des Tempus, Numerus, Genus Verbi, Fixierung und Umwandlung der Genera, Klassifizierung von Wörtern nach Redeteilen, Satzkonjugieren, Rechenexempel, Bildung von Sätzen, Veränderung und Erweiterung von Sätzen, Versetzung von Satzgliedern und Satzteilen, Bildung von Sätzen aus Satzgliedern, Veränderung der Satzbeziehungen und so fort. Der III. Teil giebt „Grammatik und Vokabeln“ (S. 221 bis 352) zu den 26 Lektionen des ersten Teiles: Zuerst die Vokabeln, und zwar diese durchgängig mit Beigabe der phonetischen Transskription; sodann die Grammatik im Anschluß an den dort eingeschlagenen grammatischen Gang, und zwar sowohl die formalen Reihen, wie die aus ihnen und dem dazugehörigen Lesestoff sich ergebenden Regeln. Das Auszeichnende dabei ist, daß sie, dem Ausgange von Vollsätzen entsprechend, sofort auch das syntaktische Element mit behandeln, soweit der Lesestoff dessen Heranziehung verlangt oder ermöglicht. Auch werden sofort phraseologische, synonymische, etymologische Angaben gemacht, wie es bei einem solchen Ausgangspunkte und einem vernünftigen Hand-

inhandgehen mit der Lektüre auch gar nicht anders sein kann. Ein IV. Teil enthält die Vokabeln (S. 353—403) zu den Gedichten und Lesestücken des zweiten Teiles ebenfalls mit durchgängig beigegebener phonetischer Transskription. Dem Register (S. 404—410) folgt noch eine Planskizze von London. Das Buch verdient unsere volle Empfehlung, nicht bloß wegen der in Papier und Druck gleich gediegenen Ausstattung, sondern auch wegen der vernünftigen Art und Weise, mit der es reformerische Ideen mit Forderungen der Praxis zu verbinden weiß. Nur das Eine möchten wir am Schlusse doch noch einmal betonen, daß die historische Schrift von der phonetischen Umschrift ins künftige typisch unterschieden werden möge!

6. **J. Pünjer** u. **H. Heine**, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Handelsschulen. X u. 303 S. Hannover 1900, C. Meyer. 2,50 M.

Entsprechend der Bedeutung Deutschlands im Welthandel muß einerseits das kaufmännische Fortbildungsschulwesen immer höher entwickelt, andererseits aber auch, gegenüber der in Handelsschulen kurz bemessenen Zeit, die Unterrichtsmethode an solchen Schulen immer noch besser ausgestaltet und deren Lernstoff genauer fixiert werden. Es liegen zwar hierfür auch schon recht gute Bücher vor — es sei nur an Kochs Praktisches Französisch und Praktisches Englisch erinnert —, indessen verfolgen gerade z. B. die letzterwähnten Bücher mehr allgemeinpraktische Zwecke, als daß man sagen könnte, daß sie gerade nur Handelsschulen bezw. die verschiedenen Beziehungen des Handelsstandes oder der Handelskorrespondenz im Auge hätten. Dem gegenüber hat das vorliegende Buch nur die letzterwähnten Verhältnisse und Bedürfnisse im Auge, und verfolgt es dieses sein Ziel in ganz selbständiger und origineller Weise. Diese letztere aber liegt weniger darin, daß es den Handelsschüler überhaupt mit allem dem vertraut zu machen sucht, was er für seine tägliche Arbeit als Kaufmann braucht; auch nicht darin, daß es den Lehrstoff auf drei Jahre verteilt, und den der zwei letzten Jahre an das anknüpft, was dem Schüler vom ersten Jahre bezw. von einem früheren Unterrichte her schon bekannt sein soll; sondern darin, daß es den Lehr- und Lernstoff der zwei letzten Jahre mit einer Erzählung verbindet, welche den eigentlichen Handelsverhältnissen abgelauscht ist und das Schicksal eines Geschäfts von dessen Gründung an bis zum Tode des einen Inhabers verfolgt. Fox und Pix, ursprünglich zwei Commis bei Herrn Hook, beschließen, selbst ein Geschäft zu gründen, senden Cirkulare darüber aus, erhalten daraufhin Anträge und machen welche, senden Rechnungen, weisen Aufträge zurück, stellen ihre Waren aus, erhalten Zahlungen oder auch nicht, schreiben Mahnbriefe, lassen sich in neue Unternehmungen ein, treten in Verbindung mit englischen Firmen, machen Geschäftsreisen, stellen Wechsel und andere Papiere aus und lösen sie ein, dehnen ihr Geschäft auch über Europa hinaus aus und treten in überseeischen Handelsverkehr, suchen Commis oder Lehrlinge, ziehen Erkundigungen ein, erhalten Offerten, eröffnen ein Conto Current, exportieren und importieren, machen Geschäftsreisen auch außerhalb Deutschlands (England), suchen und finden Agenten, bekommen Waren oder Wechsel protestiert, erfahren auch Unannehmlichkeit und Mißgeschick, ändern ihre Firma, associieren sich mit ihrem alten Prinzipal und zeigen schließlich dessen Tod an. So lernt der Schüler „Die Schwierigkeiten der Erweiterung und Gründung eines Geschäftes kennen, und empfängt manchen praktischen Ratschlag, sie zu besiegen. Das ist deshalb wichtig, weil die jungen Leute auf höheren Handelsschulen entweder das Ge-

schäftsleben noch gar nicht aus eigener Anschauung kennen, oder als Lehrlinge in einen Betrieb eintreten, dessen schwerste Zeiten sie nicht miterlebten." Weil die meisten Handelsschulen ihre Schüler drei Jahre behalten, ist, wie schon oben angedeutet, der Stoff auf drei Jahre verteilt. Das I. Jahr umfaßt 52 Lektionen in vier Kapiteln (S. 1—62). Ihr Lese- und Uebungsstoff entspricht im wesentlichen dem der beiden Teile der Ausgabe B des Lehr- und Lesebuches der Englischen Sprache von Pünjer und Hodgkinson, welche im 52. Jahrgange Seite 582f. besprochen wurden. Dort ist auch auf die verschiedenen Besprechungen der Ausgabe A und auf die der methodisch-didaktischen Grundanschauungen Pünjers in früheren Jahrgängen verwiesen. Es versteht sich von selbst, daß beide Teile hier entsprechende Kürzungen erfahren haben. Doch sind einige Partieen (Fruchtbäume und Nutzpflanzen) auch erweitert. Das II. Jahr behandelt, nachdem das erste Jahr den Grund in der Formenlehre gelegt hat, die Syntax des Verbs, Adverbs, Pronomens, Adjektivs, Artikels und Substantivs in sieben Kapiteln und 40 Lektionen (S. 63 bis 135). Das III. Jahr behandelt Phraseologisches, Synonymisches, Idiomatisches, Terminologisches in 40 Lektionen, ohne daß ein besonderer systematischer Gang zu Grunde gelegt wäre (S. 135—208). Die Einrichtung der Lektionen des ersten Jahres ist ungefähr so, wie die der beiden oben angezeigten Teile des ursprünglichen Buches: Angabe der grammatischen Lehraufgabe, Lesestoff, Hinweis auf die hieraus zu abstrahierenden und in dem grammatischen Teile (s. unten) enthaltenen Regeln, Uebungen (Satzkonjugieren, Umformungen, Umbildungen u. s. w.), Fragen (die freilich sehr bald verschwinden), Aufgaben zur Hin-Uebersetzung. Im zweiten Jahre begegnen die Questions als ein Teil der Einrichtung der Lektionen überhaupt nicht mehr; die Uebungsaufgaben beziehen sich nun auch auf Sätzebilden, auf Anfertigung von Briefen, Circularen, Offerten, Rechnungen u. s. w. Diese Aufgaben sind vorbereitet durch eine Reihe von Mustersätzen aus den betreffenden oder früheren Lesestücken. Im dritten Jahre fallen auch diese Angaben weg und die Uebungsaufgaben haben lediglich einen allgemein imitativen Charakter. Die nötigen formalen Reihen, Regeln der Formenlehre und Syntax, werden kurz und knapp gegeben in dem dritten Teile des Buches, der Grammatik (S. 209—261); immer mit Vorausstellung der Musterformen oder der Mustersätze vor die Regel. Hieran schließt sich das Vokabular, welches für die ersten zwei Jahre nach Lektionen, für das dritte alphabetisch geordnet ist. Das Buch wird zur Einübung der englischen Handelskorrespondenz auf den bezeichneten Schulen gewiß mit Erfolg benutzt werden können.

III. Grammatiken ohne Uebungsstoff.

1. Dr. **M. Kaluga**, Prof., Historische Grammatik der englischen Sprache. I. Teil. XVI u. 300 S. Berlin 1900, E. Felber. 6 M.

Das vorliegende Buch soll den Studierenden und Lehrern oder Lehrerinnen des Englischen dasjenige Material bieten, welches sie brauchen: um einen leichteren alt- oder mittelenglischen Text zu verstehen; um die geschichtliche Entwickelung der englischen Sprache von den ältesten Zeiten an bis zur Gegenwart klar zu überschauen; um die neuenglischen Laute und Formen auf ihre älteste Grundlage zurückzu-

führen und um die Abweichungen der modernen englischen Aussprache von ihrer schriftlichen Darstellung zu erklären. Es zerfällt in drei Abschnitte: I. Geschichte der englischen Sprache (S. 1—39); eine sehr übersichtliche, kurze, aber klare Darstellung aller der Faktoren, welche zusammengewirkt haben, um die englische Sprache zu schaffen, zu erhalten und umzugestalten von den ältesten Zeiten an bis herauf zur Herrschaft des Londoner Dialektes. II. Grundzüge der Phonetik (S. 40 bis 74), behandelt nach den Gesichtspunkten: Die Sprachorgane, Lautbezeichnung, die Sprachlaute, Betonung, Quantität, Lautwandel — nichts Ueberflüssiges oder Gemachtes, aber alles Natürliche und Nötige, um den III. Teil, Laut- und Formenlehre des Altenglischen (S. 75—300), ordentlich verstehen und gründlich studieren zu können. Hier wird behandelt: Schrift, Betonung, Vokalismus, Konsonantismus, Deklination der Substantive, Deklination der Adjektive, deren Komparation, Zahlwörter, Pronomina, das altenglische Verbum nach seiner Tempusbildung und Flexion, Adverbia, Präpositionen, Konjunktionen und Interjektionen: alles, so weit thunlich und möglich, mit stetem Zurückgehen auf die bezüglichen indogermanischen und urgermanischen Verhältnisse. Ein solches Buch hat uns zum Selbststudium und zur Selbstbelehrung noch gefehlt, welches in gleich gefälliger, verständlicher und unaufdringlicher Weise uns die Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft und der exakten Wissenschaft überhaupt in ihren Beziehungen zur Entwickelungsgeschichte der englischen Sprache vorführte. Seine Anschaffung wird jedem Kollegen durch die im Verhältnis zu der gediegenen Ausstattung billige Preisnotierung wesentlich erleichtert. Wenn der versprochene zweite Teil, die Laut- und Formenlehre des Mittel- und Neuenglischen enthaltend, erschienen sein wird, dann wird der in der Erlangung von Bildungsmitteln örtlich oder sachlich beschränkte Fachgenosse in diesen beiden Bänden ein für seine Bedürfnisse vollständig ausreichendes Hilfsmittel zu einem geschichtlichen Studium der englischen Sprache erhalten haben.

IV. Lesebücher.

1. J. J. **Sauer**, Prof., Englisches Lesebuch für Handelslehranstalten. X u. 335 S. Wien 1900, A. Hölder., Geb. 4 k 50 h.

Dieses Lesebuch umfaßt: I. Tales (S. 1—45): 8 Nummern von Burnett, Kipling, Swift, Dickens, Goldsmith, Twain, Eliot, Thackeray. II. Historical Sketches (S. 45—78): 11 Nummern von Marshall, Freeman, D. und M. Hume, Lingard, Stevenson, Bagehot, Robertson, Trevelyan. III. Geographical and Historical Descriptions (S. 78 bis 129): 17 Nummern von Mill, Meiklejohn, Barker, Knollys, Wade, Irving, Chisholm, Burritt, Stevenson, Zeitungsartikeln und anderes. IV. Sports (129—147): 4 Nummern von Dickens, Swan-Bétis, Hughes und Standard. V. Raw Articles of Commerce (S. 147—213): 14 Nummern von Marshall, Christy, Palgrave, Crole, Wallace, Wright, Watt, Yeats, Chisholm, Boyd, der Encyclopaedia Britannica und dem Golden Reader. VI. From Political Economy (S. 214—265): 15 Nummern von Smith, Mill, Culloch, Ricardo, Leslie, Farrer, Sidgewick, Brassey, Levi, Goschen, Macleod, Gilbart, Whitfield und der North American

Review. VII. Fünf Essays von Locke, Gibbon, Steele, Addison (S. 265 bis 277). VIII. Sechs Nummern zu Litterature von Carlyle, Johnson, Thackeray, Macaulay, Irving (S. 278—298). Endlich IX. 14 Nummern Poetry (S. 299—335) von Shakespeare, Sheridan, Milton, Pope, Butler, Thompson, Gray, Wordsworth, Coleridge, Shelley, Byron, Scott, Longfellow, Tennyson. Für den im Titel bezeichneten Zweck arbeiten namentlich der dritte, fünfte und sechste Abschnitt mit ihren Artikeln über verschiedene englische Kolonien, über die Diamantfelder in Südafrika, die Goldfelder von Clondyke, über Lager- und Transithandel, über Kohle und Eisen, Wolle, Baumwolle, Hopfen, Zucker, Cacao, Reis, Kaffee, Thee, Bambus, Cocosnuß, Gummi, Tabak, Petroleum, oder über Arbeitsteilung, Tauschverkehr, Natur- und Marktwert, Freihandel, Schutzhandel, Maschinen, Wechsel und Kreditbriefe, Krieg und Handel u. s. w. Anmerkungen sind dem Texte nicht beigegeben. Die Ausstattung ist gut, der Druck groß.

2. **W. Vietor** u. **Fr. Dörr**, Englisches Lesebuch. Unterstufe. 6. Aufl. XXIII u. 292 S. Leipzig 1900, B. G. Teubner. Geb. 3 M.

3. — — Dasselbe. Phonetic Transcription by E. R. Edwards. XVI u. 76 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 1,80 M., geb. 2,20 M.

Dieses Lesebuch wurde in seiner zweiten Auflage im 44. Jahrgange Seite 403 ff. mit den nötigen Verweisungen angezeigt, die dritte Auflage erhielt ihre Besprechung im 46. Jahrgange Seite 590. Die vierte und fünfte Auflage erschien ohne wesentliche Veränderungen. Die vorliegende sechste Auflage bringt die längst versprochenen Bilder, um derentwillen einige, eher entbehrliche Texte gestrichen wurden, so daß derselbe anstatt der 232 Nummern deren nur noch 220 enthält, welchen die entsprechenden Nummern der früheren Auflagen in Hakenklammern beigegeben sind, so daß auch diese noch neben der neuen Auflage benutzt werden können. Die Bilder sind englische Originale, bezw. nach solchen oder nach Photographien hergestellt. Dem Texte eingedruckt, resp. auf volle Textseiten gedruckt sind sechzehn Bilder. Vollbilder giebt es dreiundzwanzig: Eton College, Harrow; Maple Durham, Stratford o. A.; Grasmere, Langdale Pikes, Grasmere Church; Windsor Castle, Medmenham Abbey; Glencoe; Liverpool Docks; Parlamentsgebäude, Westminster Abbey; Trafalgar Square, Oxford Street, Strand, St. Paulskirche, Börse, London Bridge, Towerbrücke, Tower; Eastbourne, Blackpool. Diese Vollbilder sind nicht nur ein wesentlicher Schmuck des Buches, sondern auch ein trefflicher Behelf, um die betreffenden Oertlichkeiten dem Gefühl und den über sie handelnden Text dem Verständnis näher zu rücken. Aber auch die eingedruckten Bilder können „dem Betrachter helfen, sich besser vorzustellen, wie es drüben über dem Kanal aussieht, wie man wohnt und ißt und trinkt, spielt und arbeitet". Sie werden nur denen nicht alle ernsthaft und schulgemäß genug erscheinen, welche nichts davon wissen wollen, „in das Leben zunächst des englischen Kindes einzuführen, und von da in englisches Leben überhaupt, und Scherz und Laune fehlen auch bei unserem ernsthaften Vetter nicht ganz — und die Schule verliert nichts, wenn auch etwas Sonnenschein hineinfällt". Außerdem sind beigegeben: Karten von Großbritannien, den Shetland- und Orkney-Inseln, den Fern Islands; Pläne von London, von der Umgebung von Charing Croß, der von der Paulskirche, sowie von der Umgebung von Grasmere. Das Wörterbuch umfaßt Seite 209—289, mit einer Tafel der Lautzeichen, die für

die phonetische Transskription der Wörter verwendet sind. Das Verzeichnis verwandter deutscher und französischer Stoffe füllt Seite 290 ff.

Das unter Nr. 2 mit angezeigte Buch enthält die phonetische Transskription der 111 ersten Stücke, d. h. des ersten Teiles, von jenem; ihm soll, wenn es praktisch und nützlich erfunden wird, der zweite Teil in derselben Umschrift bald folgen. Der Umschreiber hält diese für das einzig sichere Mittel, um eine neuere Fremdsprache, namentlich aber die englische, mit sicherem Erfolg zu erlernen. Er spricht aus Erfahrung und warnt davor, durch die ersten Eindrücke sich (gegen die phonetische Methode) fortreißen zu lassen und bittet, trotz des anfänglichen Anstoßes den schönen Versuch zu wagen. „Ich erinnere mich sehr wohl der fünf Minuten wilder Entrüstung, als man mir eine Seite von Sweet zeigte und sagte, daß ich selbst so spräche.“ Die Aussprache, die er giebt, ist die von ihm und seiner Frau, beides Londoner Kindern. Er meint, bezüglich schwacher oder abgeschwächter Formen, der Endlaute, der Tonzeichen und dergleichen noch ziemlich konservativ verfahren zu sein; denn es sei ein Buch für Anfänger und wolle langsam gelesen werden; auch würde eine zu komplizierte Transskription ihre praktische Bedeutung verlieren. Das ist richtig, und wir wissen dem Umschreiber Dank, daß er uns vor solchen ungeheuerlichem Lautganzen bezw. Sprachgruppen behütet hat, wie wir deren hier seiner Zeit bei Besprechung von Sweets Elementarbuch des gesprochenen Englisch (vgl. 39. Jahrg. S. 360 ff.) vorgeführt haben. Auch das ist anzuerkennen, daß er nicht wieder ein eigenes, phonetisches Alphabet aufs Tapet gebracht hat, sondern sich mit dem der Association Phonétique Internationale des Maître Phonétique begnügt hat. Damit soll nun nicht gesagt sein, daß wir dieses oder die damit vollzogene Transskription in allen Teilen für unfehlbar hielten. Ein Beispiel unter manchen anderen möge genügen: at wird wiedergegeben durch ət, work durch wək, that durch dət, early durch əːlĭ, and durch ənd, a durch ə, the durch də, perfectly durch pəːfik(t)lĭ, summer durch sʌmə, fatal durch feitəl, quarrel durch kwɔrəl, nursery durch nəːsərĭ, worth durch wəːϑ, of durch əv u. s. w. Das ist wirklich des Guten zu viel **einem** Lautzeichen aufgeladen. Denn zugegeben, daß neben æt auch einmal ət, neben ænd auch einmal ənd (ən), neben dæt auch einmal dət gesprochen und gehört werden kann, so vermögen wir uns doch nicht darein zu finden, daß der Laut des u dem des e in nursery, der Laut des e in quarrel dem des ea in early, der Laut des zweiten a in fatal dem des o in worth, der Laut des e in summer dem des o in work, der Laut des e in perfectly dem Laut des a im unbestimmten Artikel gleich sein soll! Vietor und Dörrs Lesebuch haben da auf jeden Fall noch das Richtigere, wenn sie den Laut des u in nursery, des ea in early, des o in worth und work, des e in perfectly mindestens durch ə̄ wiedergeben, während sie ə als Laut des ersten a in papa dem e in nursery, quarrel, summer, dem zweiten a in fatal, dem a des unbestimmten Artikels zuweisen, und den Laut des a im Pronomen that durch æ, in der Konjunktion that durch e bestimmen. Aus diesen und ähnlichen Verschiedenheiten der Transskription dürfte zugleich hervorgehen, daß man Schülern nicht **zugleich** das Vietor-Dörrsche Lesebuch **und** dessen Edwardssche Transskription in die Hände geben **könnte**!

V. Uebungsbücher.

1/3. Englische Uebungsbibliothek zur Benutzung an höheren Lehranstalten, sowie zum Privatstudium herausg. von Prof. Dr. Ph. Hangen. à 1,20 M. Dresden 1895, L. Ehlermann.

Nr. 1. Schiller, Wilhelm Tell. Zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Englische bearb. von Dr. Ph. Hangen. 4. Aufl. 185 S.

Die erste Auflage, von Breakell bearbeitet, war im 33. Jahrgange Seite 566 f. angezeigt worden, nachdem wir uns über das ganze Unternehmen bei Gelegenheit der Ausgabe des Lessingschen Nathan von Benden im 30. Jahrgange Seite 412 f. ausgesprochen hatten. Die neue Bearbeitung erweist sich durchgängig als eine verbesserte und vermehrte. Text mit Uebersetzungsbeihilfen als Fußnoten Seite 1—141, alphabetisches deutsch-englisches Wörterverzeichnis Seite 142—185.

Nr. 2. R. Benedix, Ein Lustspiel. Zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Englische bearb. von Dr. Ph. Hangen. 5. Aufl. 156 S.

Wurde in 4. Auflage, von demselben Bearbeiter herausgegeben, angezeigt im 44. Jahrgange Seite 394 f. Text mit Uebersetzungsbeihilfen als Fußnoten Seite 1—132, alphabetisches deutsch-englisches Wörterverzeichnis Seite 133—156.

Nr. 3. R. Benedix, Doktor Wespe. Zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Englische bearb. von Dr. Ph. Hangen. 8. Aufl. 166 S.

War im Jahre 1880 in vierter Auflage von Morris bearbeitet worden und zeigt sich in der Hangenschen Bearbeitung von der ersten Seite an als gründlich revidiert, verbessert und vermehrt. Text mit Uebersetzungsbeihilfen als Fußnoten Seite 1—138, alphabetisches deutsch-englisches Wörterverzeichnis Seite 139—166.

Außer den bereits erwähnten Bänden sind hier noch besprochen worden: Schillers Parasit von Dickens im 34. Jahrgange Seite 411, Kuglers Friedrich der Große von Hangen im 40. Jahrgange Seite 371 f., Lessings E. Galotti von Hangen im 44. Jahrgange Seite 394 f. und ebenda Hauffs Wirtshaus im Spessart von Kißner.

4. Student's Library. Uebersetzungen aus dem Deutschen zur Rückübersetzung. (Schlüssel zur Englischen Uebungsbibliothek.) Nr. 3. The Nephew as Uncle. Translated from the German of F. Schiller by G. Shirley Harris. Second edition revised by Dr. Ph. Hangen. 62 S. Dresden, L. Ehlermann. 80 Pf.

Bildet in der „Englischen Uebungsbibliothek" den 13. Band. Der hier vorliegende Schlüssel kann natürlich auch Engländern, welche Deutsch lernen, zur Uebung im Uebersetzen ins Deutsche vorgelegt werden. Man vergleiche die Anzeige des ersten Bändchens dieser Sammlung (The Wedding Trip by Benedix-Asher) im 42. Jahrgange Seite 374 f.

VI. Konversation.

1. Zur französischen und englischen Unterrichtssprache. Beiträge zu einer Schulphraseologie. Englischer Teil von Prof. G. Holzer. 1900. Programm-Nummer 666.

Bildet in seinem Texte in der Hauptsache die Grundlage zu dem oben angezeigten französischen Teil dieses Programmes von G. Schmidt.

Das Heftchen ging hervor aus einer Sammlung von Lehrern des Englischen an der betreffenden Schule und aus einer Anlehnung an: „La Classe en Anglais“ von Gousseau und Koch (Paris, Hachette). Es soll namentlich jüngeren Kollegen als Handhabe und Führer dienen. Es umfaßt: Körperhaltung (S. 1 f.) Aufmerksamkeit und Fleiß (S. 2 f.), Zucht Ordnung, Betragen, Schulbesuch, (S. 3—5), die schwarze Tafel (S. 5 f.), Lesen und Hersagen (S. 6 f.), Schreiben, Diktieren, Uebersetzung, Ausarbeitung, Klassenarbeiten, Hausaufgaben, Hefte (S. 7 f.), Hefte abgeben, zurückgeben, einsammeln, Ende der Stunde (S. 8 f.), Verbesserung, Noten und Notizen, Lob und Tadel, Pausen und Ferien (S. 10 f.), Phonetischer Unterricht (S. 11 f.), Grundzüge der Grammatik (S. 13 bis 16).

2. Dr. **A. Rückoldt**, Englische Schulredensarten für den Sprachunterricht. 52 S. Leipzig 1900, Roßbergsche Hofb. 60 Pf.

Entspricht nach Anlage und Gang, Inhalt und Zahl der Redensarten vollständig den oben angezeigten „französischen Schulredensarten“ desselben Verfassers, weshalb wir auf die ausführlichere Besprechung des Pendants verweisen.

3. **S. Scholtz**, English-German Conversations for Schools and Family-Pensions. Out of practical. life. 151 S. Dresden 1900, G. Kühtmann. Geb. 1,20 M.

Das Buch nimmt für sich den Vorzug in Anspruch, aus der Praxis des Pensionslebens hervorgegangen zu sein und in einer, dem Geiste des Englischen gerecht werdenden Sprache die Redewendungen, wie sie der Verkehr und das tägliche Leben in ihren vielfältigen Erscheinungen mit sich bringen, in leicht lernbarer Weise vorzuführen. Sie sind allerdings nicht zusammenhangslos aneinander gereiht, aber man kann doch auch nicht sagen, daß ihre Beziehungen sich in natürlicher Folge eine aus der anderen ergeben, wenn wir kurz das Verzeichnis ihres Inhalts betrachten: Frühstück, Besuch, Theaterkasse, Stadt, Einkauf, Mittagessen, Oper, Arzt, Galerie; Restaurant, Spaziergang, Markt, Waschfrau, Post, Friseur, Ausflug, Schneiderin, Schuhmacher, Buchhändler, Eis, Ausflug, Messe, Jahrmarkt, Putzmacherin, Antiquitätengeschäft, Zahnarzt, Lawn-Tennis, Photograph, Verlobung und Hochzeit, Konditor, Aberglaube! Die Sätze stehen sich auf den gebrochenen Seiten in beiden Sprachen, aber nicht in sklavischer Uebersetzung, sondern in freiem Ausdruck gegenüber, so daß das Buch eben so wohl von Engländern, wie von Deutschen zum Auswendiglernen von Unterhaltungsphrasen benutzt werden kann.

VII. Anthologieen.

1. **L. Buchenau**, Englische Gedichte. Zum Lesen und Auswendiglernen zusammengest. 42 S. Marburg 1900, N. G. Elwert. 60 Pf., kart. 75 Pf.

Enthält sieben Bruchstücke aus Shakespeare, drei Beiträge von Milton, je 1 von Burns und Wordsworth, drei von Scott, je zwei von Moore und Byron, sechs von Longfellow, einen von Kingsley, fünf von Tennyson, einen von Browning, zwei von Hemans, einen von Lacoste, drei von anonymen Verfassern (S. 1—35). Ein Appendix I (S. 37 f.) giebt Maximen, ein Appendix II (S. 40—42) Kinderreime und Rätsel. Die

Auswahl entspricht dem Bedürfnis unserer Schulen und zeichnet sich durch gute Ausstattung aus.

VIII. Ausgaben.

1. **M. Seamer**, Shakespeare's Stories. Für Schulen bearb. u. mit Anmerk. versehen von Prof. Dr. H. Saure. Copyright Edition. 4. Aufl. VIII u. 154 S. Berlin 1901, F. A. Herbig. 1,60 M.

Die erste Ausgabe wurde im 38. Jahrgange Seite 377 f., die zweite im 44. Jahrgange Seite 405, die dritte im 48. Jahrgange Seite 513 angezeigt. Die vorliegende vierte unterscheidet sich von der letzteren nur durch etwas größeren Druck.

2. Modern English Writers. Alone in London by Hesba Stretton. Für den Schulgebr. mit Anmerk. u. 1 Wörterbuch herausg. von Dr. H. Nehry. 2., durchges. Aufl. 96 S. Anmerk. u. alphabet. deutsch-englisches Wörterverz. 34 S. Wolfenbüttel 1900, J. Zwißler. Zusammen 1 M.

Die erste Auflage dieses Buches wurde im 48. Jahrgange Seite 517 f. angezeigt. Es hatte wegen seines Inhaltes und seiner Bearbeitung eine zweite Auflage verdient.

3. Französische und englische Schulbibliothek. Herausg. von Otto E. A. Dickmann. Leipzig 1900, Rengersche Buchh. Reihe A: Prosa. 127. Bd. The Settlers in Canada by Captain Marryat. Für den Schulgebr. bearb. von J. Heuschen. 1,20 M.

Diese beliebte Jugendschrift wird für die Tertia eines Realgymnasiums als mehrfach erprobt bezeichnet. Die Sprache ist die des alltäglichen Lebens und macht sie daher auch zu Sprechübungen recht geeignet. Der Text mußte freilich bedeutend gekürzt werden und sich hier und da nicht bloß kleine Einschübe, sondern auch Aenderungen gefallen lassen. Biographische Einleitung Seite II. Text 100 Seiten, Anmerkungen und Verzeichnis der Anmerkungen Seite 101—104.

IX. Wörterbücher.

1. **Muret-Sanders**, Encyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache u. s. w. Mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. II. Teil: Deutsch-Englisch. Bearb. von Prof. Dr. D. Sanders. Große Ausg.: Lief. 15—19 à 1,50 M. Berlin 1899/1900, Langenscheidtsche Verlagsb.

Lieferung 1—3 dieser Ausgabe wurden im 50. Jahrgange Seite 499 ff., Lieferung 4—8 im 51. Jahrgange Seite 492 f., Lieferung 9—14 im 52. Jahrgang Seite 595 f. angezeigt, an welcher letzteren Stelle auch die weiteren Verweisungen auf den englisch-deutschen Teil zu ersehen sind. Seit dem 12. Mai 1900 ist die Redaktion den Händen Im. Schmidts, der für den verstorbenen Sanders eingetreten war, durch den Tod entrissen worden. Auf Grund der fertig vorliegenden Vorarbeiten wird das Prachtwerk aber unentwegt weiter- und seiner hoffentlich baldigen Vollendung entgegengeführt. Die vorliegende 15. Lieferung umfaßt „Liniehalten" bis „mörderhaft" (S. 1345—1440), die 16. „mörderisch" bis „Pacht" (S. 1441—1536), die 17. „Pacht . . ." bis

„Reb . . ." (S. 1537—1632), die 18. „Rebbes" bis „Scheiben . . ." (S. 1633—1728), die 19. „scheiben" bis „Seifen . . ." (S. 1729—1824). Wir hatten bei der letzten Besprechung darauf hingewiesen, was doch für ein hochbedeutsames kulturelles Moment in den Sprüchwörtern und sprüchwörtlichen Redensarten steckt, die hier — im Gegensatz zu anderen Lexicis — reichlich mit herangezogen werden. Zunächst der Reim, z. B. claw me and I'll thee = „Wie du mir, so ich dir" oder „Wurst wider Wurst"; „Viel Geschrei und wenig Wolle" = great boast, small roast; „Gesundheit geht über (oder ist besser als) Reichtum, Gesundheit ist der größte Reichtum" = health is above wealth. Dann die Allitteration: we must not bend the bow, till it breaks = „Man muß den Bogen nicht zu straff spannen"; soon got, soon gone (oder spent) = „Wie gewonnen, so zerronnen"; soon ripe, soon rotten = „Was schnell reift, fault bald"; „Guter Wille vermag alles" = where there's a will, there's a way; „Kein Rauch ohne Feuer" = no smoke without some fire. Dann der gleiche oder fast gleiche Ausgang und Ausdruck: the tree must be bent, whilst it is young = „Man muß den Baum biegen, so lange er jung ist; after the storm, a calm (after clouds comes clear weather) = „Auf Regen folgt Sonnenschein"; soon learned, soon forgotten = „Schnell gelernt ist bald vergessen"; sooner said than done = „Leichter gesagt als gethan"; example is better than precept = „Beispiel ist besser als Predigt"; „Auch das Geringste ist für den Armen viel" = a poor man is glad with little; „Viel Geschrei (wahrscheinlich eigentlich: Gescherei) und wenig Wolle" = great (or much) cry and little wool; more cry than wool; „Gute Ware verkauft sich von selbst" (oder „bedarf keiner Empfehlung") = good ware makes quick markets; „Gut macht Uebermut" etwa = riches cause insolence; „Unrecht Gut gedeihet nicht" — ill-gotten good (or wealth) seldom thrives; ill-gotten goods seldom thrive (seldom prosper, or thrive not to the third heir); „Was sich liebt, das neckt sich" = teasing is a sign of affection; lovers' tiffs are harmless; lovers will quarrel; „Gut ist gut, aber besser ist besser" = good is good, but better carries it (or the day); „Dem Gelehrten ist gut predigen" = a word is enough to the wise; „Wer gelehrt ist, der ist wert" ähnlich = knowledge is power; „Je gelehrter, je verkehrter" = the greatest clerks are not the wisest men; „Schlecht Gut ist auch um einen Heller zu teuer" = a bad bargain is dear at a farthing; „Zufriedenheit geht über Reichtum" = contentment is above wealth; „Reichtum macht nicht glücklich" = content is all. Anderer Ausgang und Ausdruck (mit Allitteration): after death, the doctor = „Wenn das Kind ertrunken ist, deckt man den Brunnen zu; a miss is as good as a mile = „Verfehlt ist verspielt" (charakteristisch für beide Nationalitäten!); creaking hinges last longest etwa = „Gesprungene Töpfe halten am längsten" oder fig. „Wer lange hustet, lebt lange"; „Viel Geschrei und wenig Wolle" = a fine show and small crop; „Ein gutes Wort findet eine gute Statt" = good words cost nothing, but are worth much; „Eine Krähe hackt der anderen die Augen nicht aus = dogs do not eat dogs; „Es ist noch kein Gelehrter vom Himmel gefallen" = no man is his craft's master the first day; „aus dem Rauch ins Feuer = out of the frying-pan into the fire. Uebertragung von unbeseelten bezw. unvernünftigen Wesen auf beseelte bezw. vernünftige und umgekehrt: as the twig is bent, the tree's inclined etwa = „Jung gewohnt, alt gethan"; „Viel Geschrei und wenig Wolle" = all(s) talk and no head; „Unrecht Gut gedeihet nicht" = craft bringes nothing

home; „Mit den Wölfen muß man heulen" = do at Rome as the Romans do; when you are at Rome, do as Rome does or as the Romans do; one must do at home, as Romans do at home (was für eine welt- bezw. kirchengeschichtliche Perspektive!); „Eine Krähe hackt der anderen die Augen nicht aus" = there's honour among thieves; ask my fellow, whether I be a thief; „Reichtum schützt vor Dummheit nicht" = an ass is but an ass, though laden with gold; as good to be hanged (or hung) for a sheep as a lamb = „Das ist gehüpft wie gesprungen". Uebertragung von einem Naturreich bezw. Naturgegenstande auf andere: „Viel Geschrei und wenig Wolle" = plenty of chaff and little wheat; much bran and little meal. Besondere natürliche Beziehungen: „Gute Ware verkauft sich von selbst" = good wine needs no bush; „Es ist noch kein Gelehrter vom Himmel gefallen" = no man is born wise or learned; „Zufriedenheit geht über Reichtum" = enough is as good as a feast; „Reichtum macht nicht glücklich" = content is more than a kingdom; „Reichtum macht Sorgen" = a great fortune is a great slavery. Hereinziehung übernatürlicher Beziehungen: „Unrecht Gut gedeihet nicht" = what comes over the devil's back, goes under his belly; „Mit den Wölfen muß man heulen" = one must hold the candle to the devil. Doch kehren wir wieder zu den natürlichen Beziehungen zurück und sagen wir: „Wenn es am besten schmeckt, soll man aufhören" = you should always leave with an appetite. Wir glauben auch so mit diesen wenigen, aufs Geratewohl genommenen Beispielen dargethan zu haben, was für eine Fülle von Anregung auch in diesen proverbialen Zugaben unseres Lexikons steckt.

X. Litteraturgeschichte.

1. **K. Behrend**, Tables of English Literature with Corresponding Historical Dates. 41 S. Berlin 1900, Winckelmann & Söhne. 1 M.

Diese „Tabellen zur englischen Litteraturgeschichte nebst parallelen historischen Daten" sollen die zeitliche Zusammengehörigkeit der Litteratur und der politischen Geschichte Englands darthun, soweit beide Fächer in Seminarien und Oberklassen in Betracht kommen und soweit sich deren Schüler die Kenntnis der Litteratur und „pragmatischen Geschichte" schon zu eigen gemacht haben. Denn es versteht sich von selbst, daß diese synchronistischen Tabellen nur zur Wiederholung dienen können. Sie weisen zehn Kolumnen auf, innerhalb deren in den betreffenden Zeiträumen gegenübergestellt werden: Geschichtliche Thatsachen, kirchliche Litteratur, epische, lyrische Poesie, Kunst und Wissenschaft, Drama, Komödie, Novelle, Satire und Kritik, Journalismus. Die amerikanische Litteratur ist nach denselben Gesichtspunkten für sich besonders betrachtet.

2. Dr. **Fietkau**, Prof., Schillers Macbeth, unter Berücksichtigung des Originals und seiner Quelle erläutert. 1897. Programm-Nummer 19. 46 S.

Der Verfasser bezeichnet Schillers Macbeth mit Recht als eine deutsche Dichtung, welche sich dem Original würdig zur Seite stellt und darum auch in der Schule gelesen werden sollte, und zwar, wenn auch das englische Original darin gelesen wird, vor diesem. Er weist diese Lektüre der Prima zu. Die Tragödie ästhetisch zu erschließen, das Verständnis der knappen und bilderreichen Sprache zu erleichtern, die unbekannten

örtlichen und zeitlichen Verhältnisse darzulegen, ist der Zweck dieser Abhandlung. Deshalb wird 1. der Sachverhalt nach der Chronik von Holinshed gegeben (S. 4—9), 2. Die Benutzung dieser Quelle seitens Shakespeares klargelegt (S. 9—12). Hierauf folgt 3. ein Ueberblick über die deutschen Uebersetzungen der Shakespeareschen Dramen vor Schiller und über dessen wesentlichste Abweichungen vom Original (S. 13 bis 16). Diesem reiht sich ein Entwurf des Aufbaues der Dichtung an (S. 16—19). Den Schluß bilden sachliche und sprachliche Bemerkungen zu Schillers Text (S. 19—46). Ob Schiller wirklich „stellenweise den englischen Text zu Grunde legte", geht aus ihnen nicht mit Bestimmtheit hervor.

3. **E. Flindt**, Ueber den Einfluß der englischen Litteratur auf die deutsche des 18. Jahrhunderts. Eine Beigabe zum deutschen Unterricht. 1897. Programm-Nummer 100. 20 S.

Ist zwar nach dem Titel mehr für den deutschen Unterricht bestimmt, indessen, da die deutsche Litteratur des 18. Jahrhunderts ihre ersten, kräftigsten und andauerndsten Anregungen gerade von der englischen empfing, so wird es nur im Interesse des englischen Unterrichtes und Lehrers selber liegen, auf diesen Einfluß bezw. auf die Wechselwirkung der Litteraturen beider Völker rechtzeitig und bestimmt aufmerksam zu machen. Der Verfasser weist diesen Einfluß nach 1. an den moralischen Wochenschriften, die seit 1713 in Deutschland erschienen (Bodmer und Breitinger!), 2. an J. Swift's Reisen und Defoe's Robinson (Schnabel: Insel Felsenburg!), 3. an dem Sitten- und Familienroman Richardson's, Fielding's, Smollett's, Sterne's, (Gellert, Goethe, Jacobi, Nicolai, Musäus, Hippel!), 4. an den poetischen Geistesprodukten Pope's, Thomson's, Young's (Zachariä, Thümmel, Brocke, Haller, Kleist!), Macpherson's (Herder, Goethe, Gerstenberg, Klopstock!), Lowth's, Wood's und Percy's (Herder, Goethe, Bürger!), Lillo's (Lessing!). 5. Zum Schluß greift der Verfasser von diesen zeitgenössischen Größen auf Milton und Shakespeare zurück, um deren Einfluß auf resp. Verbreitung durch Brocke, Bodmer, Breitinger, Wieland, Goethe und Herder nachzuweisen, und zum Schlusse über Gleim und Lessing hinweg einen Ausblick auf die beginnende Selbständigkeit der deutschen Litteratur zu eröffnen.

4. Dr. **J. H. Lange**, The Life of Dickens related to a 'prima'. — Metrical Translations from the English. 22 S. 1899. Progr. Brandenburg a. H.

Erzählt auf acht Seiten in geläufigem Englisch und in nicht aufdringlicher Weise den Lebensgang Dickens' als eines charaktervollen Mannes, der alle ihm entgegentretenden Schwierigkeiten durch die eiserne Konsequenz seines Wollens und Handels zu überwinden weiß. Beigefügt sind recht gelungene Uebersetzungen bezw. freiere Nachahmungen von vier Gedichten von Longfellow, je zwei von Moore und Burns, je eines von Byron, Cunningham und Shakespeare. Zur Belebung und Anregung des Unterrichts vermögen diese Uebersetzungen sicher beizutragen.

5. Dr. **Emcke**, Wie stellt Shakespeare in Romeo, Hamlet und Coriolanus den Kampf zwischen Leidenschaft, Willensfreiheit und Schicksal dar? 13 S. 1899. Programm-Nummer 282.

Von dem Gesichtspunkte aus, daß ein christlicher Dichter den Begriff von Schicksal (und Schuld) anders auffassen muß als der heidnische, weist der Verfasser nach, daß bei Shakespeare das tragische Leiden kein zufälliges sein darf, sondern daß es durch eigene Thaten des Leidenden her-

beigeführt sein muß. So unterliegt Romeo, weil seine Leidenschaft ihn zur Unbesonnenheit fortreißt, Hamlet hingegen, weil sein leidenschaftliches Reflektieren ihn nicht zum rechtzeitigen Handeln kommen läßt; Coriolan findet seinen Untergang, weil er die heiligsten Gefühle der Verwandtschaft und der Vaterlandsliebe aus maßlosem Stolze verletzt.

6. Dr. P. Thierkopf, Swift's Gulliver und seine französischen Vorgänger. 26 S. 1899. Programm-Nummer 285.

Nach einer Schilderung des Lebensganges Swifts, ohne den man die Tendenz seines Werkes überhaupt nicht verstehen kann, nach einer gründlichen Zergliederung von Gullivers Reisen und nach einer erschöpfenden Beweisführung für die Bedeutung dieses Werkes als einer politischen Satire auf seine Zeit und Zeitgenossen (S. 1—12) kommt der Verfasser auf Swifts Quellen zu diesem Werke zu sprechen; er betont mit Recht, daß die Frage nach den Quellen im landläufigen Sinne hier von untergeordneter Bedeutung sei, da dem Verfasser die Fabel nur den Rahmen für die Satire bildet und diese immer die Hauptsache sein wird. Indessen Hettner gegenüber, der durchaus Cyrano de Bergerac als Hauptquelle angesehen wissen will, versucht es der Verfasser doch wahrscheinlicher zu machen, daß dessen ältester Landsmann Rabelais allgemein voranzustellen ist, nicht bloß mit Beziehung auf jene Stelle des fünften Buches. Hierbei untersucht er auch die Frage, ob der eine oder der andere so sehr mit ihm geistesverwandt ist, daß er als Vorbild in diesem Sinne angesehen werden kann, oder ob sich etwa für Swifts poetische Technik ein Prinzip erkennen läßt, das er seinen Vorgängern entlehnte.

7. F. Münzner, Die Quellen zu Longfellow's Golden Legend. 37 S. 1898. Programm-Nummer 589.

Eine Abhandlung, welche nicht bloß unser ästhetisches Interesse für Longfellows Drama im vollsten Maße in Anspruch nimmt, sondern auch für die Art des Schaffens dieses Dichters von beweiskräftiger Bedeutung ist. Man möchte sagen, Zeile für Zeile geht der Verfasser dem dichterischen Genius nach, um nachzuweisen, daß dem Dichter Stoff und Anregung gegeben haben: vor allem Hartmann von der Aue mit dem Armen Heinrich, Goethes Faust, Mailaths Altdeutsche Gedichte, Des Knaben Wunderhorn, die Korrespondenz Abälards mit Heloïse, Predigtsammlungen von Philomneste, Durandus Rat. Div. off., die Coventry und Chester Plays, französische Mysterien von der Empfängnis u. s. w. der Jungfrau Maria, Konrad von Fußenbrunns Kindheit Jesu, das Pseudo-Matthaei Evgl., das Evgl. Inf. Arab., Tritheims Hirsauer Annalen, Grimms Sagen, Rambachs Anthologie christlicher Gesänge, das Rheinbuch, Bädekers Schweiz, das Kommersbuch und Longfellows eigne Werke Outre-Mer und Hyperion — alles in allem eine höchst dankens- und beachtenswerte Arbeit.

8. Dr. G. Hahn, Lord Beaconsfield's Roman „Venetia", ein Denkmal Byrons und Shelleys. 29 S. 1898. Programm-Nummer 577.

Der Verfasser bespricht: 1. Verfasser des Romans und sein Verhältnis zu Byron und Shelley (S. 1—6), 2. Inhalt des Romans (S. 6—11), 3. Anlage des Romans. Urbildliche Beziehungen seiner Figuren zu einander (S. 11—15), 4. Die Porträts der beiden Dichter, a) Byron (S. 15—21), b) Shelley (S. 21—28). Der Verfasser hat treffend nachzuweisen verstanden, wie in des Romanes „Mitte steht die ideal schöne Gestalt Venetias, gleichsam als Genius der Liebe, der Versöhnung und

des Friedens zwischen der Welt und den hochragenden, durch sie vereinten Dichtergestalten Shelleys und Byrons, — Shelleys, dessen Auge weltvergessen auf herrliche, aber unerreichbare Ziele gerichtet ist; Byrons, der Groll und Zorn im Blick, trotzig auf die Menge herniederschaut". Mrs. Cadurcis = Byrons Mutter, Lady Monteagle = Lady Lamb, Marmion Herbert = Shelley bezw. Byron, Venetia = Mary Duff, M. A. Chaworth und Miß Milbanke, Dr. Masham = Thomas Moore, Harrow = Eton u. s. w.: so werden uns die Figuren und Namen dieses Romans hier näher gebracht. Ja, „wir werden uns nicht von dem fesselnden Werke wegwenden, ohne mit Bewunderung der Gestaltungskraft seines Schöpfers und mit Ergriffenheit des Schicksals der von ihm verherrlichten großen Geister zu gedenken". Daß es dem Verfasser gelungen ist, das Interesse seiner Leser zu wecken und sie zu einem erneuten Studium des Lebens und der Werke beider Dichter anzuregen, dürfen wir ihm versichern.

XI. Synonymik.

1. **H. Schmitz**, Englische Synonyma für die Schule zusammengestellt. 70 S. 1898. Programm-Nummer 496.

Diese Sammlung enthält auf 66 Seiten 209 Nummern, welche nach deutschen Wörtern und deren Aufeinanderfolge im deutschen Alphabet geordnet sind. Welche englischen Wörter alle darunter Aufnahme gefunden haben, giebt das alphabetische englische Register an (S. 67—70). Mit Recht hat es der Verfasser bei seiner Sammlung auf die sogenannten Stümpersynonyma abgesehen, d. h. solche Wörter, welche nach englischer Auffassung nicht synonym sind und nur dem Deutschen Anlaß zur Verwechselung bieten. Die Erkenntnis der echten Synonyma muß ohnedies aus dem geschauten und empfundenen Sprachstoff herauswachsen. Ausgewählt sind hier die nur wirklich wissenswerten und unbedingt notwendigen. Die reichlich beigegebenen Beispiele sind dem Sprichwörterschatz, namentlich aber dem ersten, dritten und fünften Kapitel von Macaulays englischer Geschichte, sowie dessen Lord Clive und Warren Hastings, endlich Chambers' englischer Geschichte entnommen. Auch sind Webster und Crabb mit herangezogen worden.

XII. Sprachgeschichtliches.

1. Dr. **R. Zwick**, Ueber das lateinische Element in der englischen Sprache. 20 S. 1898. Programm-Nummer 224.

In einem geschichtlichen Ueberblick über die Entwickelung der englischen Sprache, namentlich soweit dabei das lateinische Element überhaupt in Betracht kommt, werden als lateinische Tributäre der englischen Sprache angeführt und mit Beispielen belegt: Die römische Herrschaft, die amtliche Kirchensprache, das Studium der klassischen Sprachen, die normannisch-französische Litteratur, die Uebersetzungen aus den beiden klassischen Sprachen, die moderne Schriftstellerei über Wissenschaft und Kunst mit ihrer den alten Sprachen entlehnten Terminologie. Im einzelnen wird das nun nachgewiesen an militärischen Ausdrücken, kirchlichen und sozialen Einrichtungen, importierten Naturerzeugnissen, an dem

fremdländischen Lehens-, Rechts- und Jagdwesen. Hiernach werden die bezüglichen Beeinflussungen in Syntax und Formenlehre erwähnt, und, last not least, der Einfluß des lateinischen Elements auf die Aussprache im allgemeinen und auf den Accent im besonderen.

XIII. Allgemeines.

1. The English World. A Monthley Review. January 1901. Number 1. Edited by Dr. Junker. Six months 3 Mks. Single Copy 50 Pf. Leipzig, B. G. Teubner.

Ist das Pendant zu dem oben angezeigten „La France, Revue mensuelle" etc. Diese erste Nummer enthält: The British Officer von Shelley, The Story of Nicholson's Nek von Steevens, A Tribute to De Wet aus der Westminster Gazette, Richmond von Barnes, Patriotic Names for Children, Nell Gwynn von Sommerville, The Coal Famine von Barnard, A Birth day Baronetcy aus der English Mail, The Twopenny Tube aus der Daily Mail, eine Scherzecke und drei Bücheranzeigen. Geschmückt ist das Heft unter anderem mit Bildern aus Richmond Park und der Längsansicht eines Tunnels.

2. Verhandlungen des neunten allgemeinen deutschen Neuphilologentages vom 7. bis 8. Juni 1900 zu Leipzig. 208 S. Hannover 1901, C. Meyer.

Im Augenblick des Abschlusses unseres Berichtes erst angekommen, kann das Buch mit seinen wichtigen Verhandlungen (Wendtsche Thesen!) in diesem Jahrgang nicht mehr besprochen und muß zur Besprechung für das nächste Jahr zurückgelegt werden.



Neuigkeiten, neue Auflagen und Zeitschriften
vom Jahre 1900
aus dem Verlage von Friedrich Brandstetter in Leipzig.

Grube, A. W., Charakterbilder aus der Geschichte und Sage, für einen propädeutischen Geschichtsunterricht herausgeg. 3 Teile mit 4 Stahlstichen. 32. Aufl. gr. 8°. . . . . 9 M., in einen Band eleg. geb. 10,50 M.
I. Teil: Die vorchristliche Zeit. (XV und 230 S. mit dem Bildnisse Alexanders des Großen und der Ansicht des Forum romanum.) . 2,70 M., geb. 3,10 M.
II. Teil: Das Mittelalter. (VI u. 308 S. mit dem Bildnisse Karls des Großen) . . . . 3 M., geb. 3,40 M.
III. Teil: Die neue Zeit. (VII u. 466 S. mit dem Bildnisse Friedrichs des Großen und einer Zeittafel.) . . . . 3,30 M., geb. 3,70 M.

Hempel, Dr. R., Zum Katechismusunterrichte. Methodische Winke. 4. Aufl. gr. 8°. (VIII u. 187 S.) . . . . 1,80 M., geb. 2,25 M.

Jaarboek, Stad Antwerpen paedologisch, uitgegeven door het stedelijk gemeentebestuur onder redactie van Prof. Dr. M. C. Schuyten. Eerste jaarg. gr. 8°. (VIII u. 210 S.) 5 M.

Jahresbericht, Pädagogischer, von 1899. Im Verein mit Foerster, Freytag, Fritsch, Gottschalg, Hauschild, Kornrumpf, Ludwig, Matthias, Opitz, Peter, Rothe, Schnell, Term, Weigeldt, Zimmermann u. mit dem Archivbureau des Pestalozzianums in Zürich bearb. u. herausgeg. von H. Scherer, 52. Jahrg. gr. 8°. (XIV u. 596 u. 332 S.) 12 M.

Klauwell, A., u. Martin, Gr. Em., Erstes Lesebuch. 9. Aufl. gr. 8°. (112 S.) 60 Pf., geb. 70 Pf.

Kleinschmidt, A., Die Befreiung Germaniens vom Römerjoche. Drei Erzählungen für die Jugend. 2. Aufl. gr. 8°. (IV u. 296 S. mit einem Titelbilde [Heliogravüre]: Heimkehr der Deutschen aus der Schlacht im Teutoburger Walde, nach Paul Thumann.) . . . . 2,80 M., eleg. geb. 3,50 M.

Lüben, A., u. Nacke, C., Lesebuch für Bürgerschulen. Aus den Quellen bearb. von H. Huth. 2. Teil, 40. Aufl. gr. 8°. (VIII u. 167 S.) . . . . 60 Pf., geb. 90 Pf.

Lübsen, H. B., Ausführliches Lehrbuch der Arithmetik und Algebra zum Selbstunterricht und mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens bearb. 25. Aufl. gr. 8°. (VI u. 261 S.) . . . . 4 M., geb. 4,50 M.

Lübsen, H. B., Ausführliches Lehrbuch der analytischen oder höheren Geometrie zum Selbstunterricht. Mit Rücksicht auf das Notwendigste und Wichtigste bearb. 14. Aufl. gr. 8°. (IV u. 214 S. mit 124 Fig. im Text.) . . . 4 M., geb. 4,50 M.

Lübsen, H. B., Ausführliches Lehrbuch der Elementargeometrie. Ebene und körperliche Geometrie. Zum Selbstunterricht mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens bearb. 29. Aufl. gr. 8°. (IV u. 179 S. mit 193 Fig. im Text.) . . . . 3 M., geb. 3,50 M.

Lübsen, H. B., Ausführliches Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Zum Selbstunterricht mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens bearb. 17. Aufl. gr. 8° (IV u. 115 S. mit 58 Fig. im Text.) 2,40 M., geb. 2,90 M.

Richter, Alb., Geschichtsbilder. Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. 4. Aufl. gr. 8°. (116 S.) . . . . 80 Pf., geb. 1 M.

Richter, Alb., Götter und Helden, Griechische und deutsche Sagen. Als Vorstufe des Geschichtsunterrichts bearb. 2. Bändchen, 4. Aufl. gr. 8°. (94 S.) 1 M., geb. 1,35 M.

Schulmann, Der Praktische. Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule. Herausgeg. v. Dr. Fr. Sachse. 49. Jahrg. (in 8 Heften von ca. 6 Bogen, mit vierteljährlichen Verzeichnissen der pädagogischen Neuigkeiten), gr. 8°. 10 M.

Speck, Prof. E., Handelsgeschichte des Altertums. I. Band: Die orientalischen Völker. gr. 8°. (VIII u. 591 S.) . . . . 7 M., in Halbfrz. geb. 9 M.

Speck, Prof. E., Seehandel und Seemacht. Eine handelsgeschichtliche Skizze. gr. 8°. (IV. u 82 S.) . . . . 1,20 M.

Stahlberg, W., Leitfaden für den geographischen Unterricht. In 3 Kursen bearb. 1. Bändchen, den 1. u. 2. Kurs. enth. 20. verb. Aufl. gr. 8°. (112 S.) 60 Pf., geb. 90 Pf.

Wangemann, C., Deutsches Lese- und Sprachbuch für Volks- und Bürgerschulen. 2. Teil, 19. Aufl. gr. 8°. (XII u. 260 S.) . . . . 1 M.

II. Abteilung.

Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

A. Deutschland.

Von **H. Scherer**, Schulinspektor in Worms.

B. Oesterreich.

Vom Bürgerschuldirektor u. k. k. Stadtschulinspektor **Franz Frisch** in Marburg a. Dr.

C. Die Schweiz.

Vom **Archivbureau** des **Pestalozzianums** in Zürich.



A. Deutschland.

Von
H. Scherer, Schulinspektor in Worms.*)

I. Die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben.

Daß die Entwicklung des Bildungswesens in inniger Beziehung zur Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens eines Volkes überhaupt steht, ist eine heute bekannte und anerkannte Thatsache; man braucht nur an der Wende des Jahrhunderts einen Blick rückwärts auf dessen Verlauf zu werfen, um dies zu erkennen. Welche Umwälzungen haben sich im 19. Jahrhundert auf dem Gebiete des wirtschaftlichen und sozialen Lebens, der Wissenschaft, Kunst und Technik vollzogen! Zwei Mächte, die heute Landwirtschaft, Gewerbe, Verkehr und Handel mächtig beeinflussen, Dampf und Elektrizität, waren am Anfange des Jahrhunderts ihren Wirkungen nach kaum bekannt! Daß diese aber bekannt wurden und in Gewerbe, Verkehr und Handel zur Anwendung kamen, das verdanken wir der Wissenschaft und Technik, die sich in derselben Zeit zu ungeahnter Höhe entwickelten. Und sie bildeten wieder den Boden zur Entwicklung einer neuen Welt- und Lebensanschauung, die noch im Werden ist, in der sich Realismus und Idealismus noch um die Herrschaft kämpfen und die noch vielfach im inneren Widerspruch mit der kirchlich-christlichen Welt- und Lebensanschauung steht. Welchen Einfluß diese Wandlungen auf den bezeichneten Gebieten auf die Entwicklung des Bildungs- und besonders des Volksbildungswesens gehabt haben, das lehrt uns die Geschichte desselben; am Anfange des Jahrhunderts konnte man kaum von einem Volksschulwesen reden, heute bildet es einen der wichtigsten Teile der Staatsverwaltung. Und das läßt sich nicht schwer erklären! Die ganze Lebensgemeinschaft des Volkes mußte durch die angegebenen Wandlungen auf dem Gebiete des wirtschaftlichen und sozialen Lebens tief beeinflußt werden; neue Aufgaben und Ziele wurden ihr gesetzt, neue Mittel und Wege zur Lösung, zur Erreichung derselben wurden ihr geboten. Eine wirkungsvolle Bethätigung des Einzelnen an dieser Kulturarbeit der Gesamtheit setzt aber einerseits die klare Erkenntnis der realen Voraussetzungen dieser Mitarbeit, anderseits das Können voraus; Wissen (Erkennen) und Können, das sind die beiden Punkte, um die in der Volksbildung des 19. Jahrhunderts sich alles dreht.

*) Als Quellen dienten u. a. die im I. Teil des Jahresberichtes im Referat über Pädagogik II. 5. angeführten Zeitschriften, außerdem noch die Vereinsorgane der einzelnen Landesvereine und andere Schul- und Lehrerzeitungen, besonders die „Preußische Lehrerzeitung“ und die „Deutsche Schulzeitung.“

Das hatte auch Pestalozzi klar erschaut; seine sozialpädagogische Bedeutung liegt in seinem Streben, das in leiblicher und geistiger Verkommenheit dahinlebende Volk durch Bildung des Geistes und des Körpers zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu machen. Mit der Steigerung der Aufgaben, die ein Volk in seiner Kulturarbeit zu lösen hat, steigern sich auch jene Voraussetzungen zur Mitarbeit beim Einzelnen, muß sich demnach auch die Volksbildung steigern. Aber damit hat diese doch ihre Aufgabe noch nicht ganz gelöst; es fehlt vielmehr noch ein wesentlicher Teil. Der Einzelne muß auch eingeführt werden in die Welt- und Lebensanschauung, welche seinem Volke die höchsten Ziele, die höchsten Aufgaben zeigt, die es zu lösen hat; denn Volksbildung umfaßt „die ganze dem Menschen nur erreichbare Fülle der Erfahrungen, die er durch Beobachtung der Außenwelt und seines Innenlebens, durch Wort und Schrift und mündliche Mitteilung nur gewinnen kann". (Dr. Jensen.) Der Einzelne soll, so fordert die wissenschaftliche Pädagogik unserer Zeit, zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit erzogen werden, die sich mit Erfolg an der Kulturarbeit seiner Zeit beteiligen kann; die sittliche Persönlichkeit aber wurzelt in der Welt- und Lebensanschauung der Person.

Leider sind diese Thatsachen den maßgebenden Faktoren im deutschen Staatsleben nicht überall oder wenigstens noch nicht ganz zur vollen Erkenntnis gekommen; sonst könnte man es sich nicht erklären, daß man der Schulpolitik als einem Teil der Kulturpolitik nicht größere Aufmerksamkeit schenkt. Man hat, wie es uns wenigstens scheint, den großen Wert der Bildung für das wirtschaftliche Leben und seine fortschreitende Entwicklung noch nicht klar erkannt; man entbehrt der Einsicht, daß die letztere nicht möglich ist, wenn die erstere nicht den Weg bahnt.

Daß die Entwicklung eines Volkes materiell bedingt ist, muß ohne weiteres anerkannt werden; aber ebenso unbestreitbar ist es, daß geistige, ideale Faktoren auf die Richtung der Entwicklung von großem Einfluß sind. Das wird noch nicht genug erkannt und beachtet; die nachteiligen Folgen zeigen sich immer deutlicher in unserem sozialen Leben. In unserem Familienleben führt das Materielle einen heftigen Kampf mit dem Geistigen; das erstere droht sie aufzulösen, das andere sucht sie zu erhalten und zu vervollkommnen. Schon drohen dem Familienleben durch den Sieg des Materiellen große Gefahren; die Entwicklung unserer Kultur hat hier Verhältnisse geschaffen, welche die Hauptaufgabe der Familie, die Erziehung des Nachwuchses, schwer gefährden. Durch die Erziehung des Nachwuchses muß auf die bessere Gestaltung des Familienlebens eingewirkt werden; es muß alles gethan werden, damit sie zur Erhaltung und Erziehung des Nachwuchses befähigt wird. So lange das nicht der Fall ist, muß die Schule ergänzend und fördernd in die Erziehung eingreifen, muß sie alle die Aufgaben in der Erziehung übernehmen, die die Familie nicht erfüllen kann; damit aber wird die Bedeutung der Schule für die Volksbildung, für Kultur und Sitte immer größer und wichtiger.

„Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes" war Gegenstand der Verhandlungen auf der deutschen Lehrerversammlung in Köln (Pfingsten 1900), und ist infolgedessen vor und nach der Versammlung erörtert worden. Eingehend hat diesen Gegenstand der bekannte Schulpolitiker J. Tews („Volksbildung und wirtschaftliche Entwicklung", Bonn, Soenecken) behandelt; außerdem haben sich noch Dr. Schultze (Volksbildung und Volkswohlstand", Berlin, Dannenberg u. Co.), Vetter (Ueber

die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes", Dresden, Huhle) u. a. mit dem Gegenstand beschäftigt. Soziologie und Kulturgeschichte belehren uns, daß der Fortschritt im wirtschaftlichen Leben erst eine Steigerung des geistigen möglich machte, indem durch Vervollkommnung der Arbeitsmethoden (Sklaverei, Haustiere, Werkzeuge, Maschine) der Druck der rohen körperlichen Arbeit von Einzelnen oder der Gesamtheit genommen und dadurch die Kräfte für die geistige Bethätigung frei gemacht wurden; je mehr Menschen sich infolgedessen an dieser geistigen Bethätigung beteiligten, desto größer war der Kulturfortschritt. Mit diesem aber änderte sich wieder die Form der Arbeit; der gebildete Mensch sucht nach Mitteln und Wegen, sich von der rohen körperlichen Arbeit durch Maschinen zu entledigen und gelangt so zu neuen Erfindungen. Die dadurch vervollkommneten Arbeitsmethoden, die Maschinen, ihre Bedienung und Benützung stellen dann wieder höhere Anforderungen an geistige und sittliche Kräfte, an Verstand und Willen des Arbeiters; es leuchtet daher ohne weiteres ein, „daß ein Volk um so reicher und wirtschaftlich stärker werden muß, je mehr Menschen vorhanden sind, die nach einer höher entwickelten Methode zu arbeiten in der Lage sind." (Tews.) Diese Behauptungen stützen sich auf die Erfahrungen, welche in der Industrie, im Gewerbe, und in der Landwirtschaft gemacht worden sind. „Die Intelligenz der Leitung," sagt Fabrikinspektor Wörrishofer, „reicht allein nicht dazu aus, Fortschritte in die Industrie einzuführen. Dasselbe Geschick würde in weniger kultivierten Ländern oder in früheren Zeiten mit einem weniger unterrichteten oder weniger aufgeweckten Arbeiterstand die Benutzung einer fortgeschrittenen Technik gar nicht ermöglicht und nicht entfernt den gleichen Erfolg gehabt haben, weil die notwendige, aber so wenig beachtete Voraussetzung dieser Fortschritte die ist, daß ihrer Durchführung auch intelligente Organe bis zum letzten Arbeiter herab zur Verfügung stehen. Man wende nicht ein, daß die vervollkommnete Maschine die Intelligenz der untern Organe ersetzt. Das ist nur in beschränkter Weise richtig; denn die Ansprüche an die Zuverlässigkeit der Leistungen und an das richtige Urteil in der Leitung des Arbeitsprozesses durch die Maschine sind größer geworden." Jeder Maschinenarbeiter muß den Bau und den Zweck seiner Maschine verstehen. Dieses Verständnis ist um so schwerer, je komplizierter die Maschine ist. Man weist oft auf England hin, dessen Volksschulwesen auf keiner so hohen Stufe steht wie in Deutschland; allein auch hier findet man die oben aufgestellten Behauptungen in jeder Hinsicht bestätigt. So äußert sich der Besitzer einer großen Maschinenfabrik in Manchester: „In unserem Etablissement vertrauen wir immer die schwierigsten Verrichtungen eines Werkes den am besten erzogenen und den gebildetsten Arbeitern an. In allen Fragen, welche den Arbeitslohn betreffen, finden wir immer, daß die besterzogenen Arbeiter auch die vernünftigsten in ihren Anforderungen sind, die friedlichsten und bescheidensten in ihrem Benehmen und am meisten bereitwillig, in geeignete oder notwendig gewordene Aenderungen, sie mögen zu ihrem Vorteil oder zu ihrem Nachteil sein, sich zu fügen. Die unwissenden und unerzogenen Arbeiter widersetzen sich hingegen aus einer Art von blinder, neidischer Eifersucht, von der sie beständig gegen ihren Herrn beseelt sind, oft selbst gegen solche Aenderungen, die zu ihrem direkten Vorteil dienen sollten." Und Dr. von Schulze-Gävernitz sagt in einer Abhandlung über „die Moskau-Wladimirsche Baumwollenindustrie" (Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im deutschen Reich): „Während

mit der Emporentwicklung des Arbeiterstandes in England das Angebot für die Posten der Leitung ein ungeheures ist, die Beamtengehälter herabgehen, so sind in Rußland technische Kenntnisse selten und müssen Ausländer durch hohe Gehälter herbeigezogen werden; die russischen Fabriken wimmeln von einem Stab technischer Beamten, während in England die dort allerdings viel leichtere Aufsicht" — weil eben die Arbeiter besser gebildet sind — „von einem schlichten, meist dem Arbeiterstande entstammenden Manne besorgt wird." England hat aber die Erträge seiner wirtschaftlichen Arbeit nicht benutzt, um einen höher gebildeten Arbeiterstand zu erziehen, der wieder den wirtschaftlichen Fortschritt sicher stellen konnte; es hat sein Volksschulwesen bis in die neueste Zeit vernachlässigt. Erst seitdem es sich namentlich durch die deutsche Industrie in seiner industriellen Alleinherrschaft bedroht sieht, sucht es das Versäumte nachzuholen; im letzten Jahrzehnt hat es die Ausgaben fürs Volksschulwesen von 186 auf 286 Millionen erhöht und damit die des preußischen Staates, der etwa 1 Million Einwohner mehr hat als England, um 100 Millionen überflügelt. Die Schlüsse daraus kann sich jeder selbst ziehen! Warte man nicht, bis es zu spät ist! In Frankreich, Schweden und Norwegen, Nordamerika und sogar in Rußland hat man die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für das wirtschaftliche Leben erkannt und wendet daher in neuerer Zeit der Hebung des Volksschulunterrichts besondere Aufmerksamkeit zu. Man hat auch hier durch Erhebungen bei Fabrikanten und Landwirten festgestellt, daß die Arbeiter mit besserer Schulbildung weit höhere Leistungen aufweisen als solche mit keiner oder geringerer Schulbildung; das giebt auch den Russen zu denken. Möge es uns mit der Volksbildung und mit der Industrie nicht ergehen wie dem preußischen Staate mit seinem Heere am Ende des vorigen und Anfange dieses Jahrhunderts; unzweifelhaft würden wir dann auch hier ein Jena und Auerstädt erleben! In Deutschland kann uns besonders Sachsen in dieser Hinsicht lehrreich sein; der Hebung seiner Volksbildung hat es hauptsächlich die hohe Entwicklung seines Wirtschaftslebens und seines nationalen Wohlstandes zu verdanken. Es ist und bleibt wahr, was der Prof. der Staatswissenschaften von Schönberg in seinem Handbuch der politischen Oekonomie sagt: „Die Arbeiterfrage ist auch eine Schul- und Unterrichtsfrage. Je besser die Schulbildung, um so höher die Arbeitsfähigkeit und die Moral des Arbeiterstandes. Keine Ausgabe ist produktiver als die, welche der Staat für die zukünftige Bildung seiner Bürger macht." Besonders muß der Staat heute auch sein Augenmerk auf die Bildung des Kleingewerbestandes richten; denn gerade dieses hat im Kampfe mit der Großindustrie eine Krisis durchzumachen, aus der es nur siegreich hervorgehen kann, wenn ihm eine gediegene Bildung zur Verfügung steht. Es ist außerdem leicht einzusehen, daß der heutige Handwerker auch mehr oder weniger Kaufmann sein muß; er muß daher neben seiner technischen auch eine gewisse kaufmännische Bildung besitzen. Auch bezüglich der Landwirtschaft ist leicht der Nachweis zu erbringen, daß eine erhöhte Bildung wesentlich zu ihrer Hebung beiträgt und zu einer gesteigerten Entwicklung derselben unerläßlich ist. Dasselbe gilt auch für die im Verkehr und Handel Beschäftigten, ja auch fürs Militär. Leicht begreiflich ist es auch, daß die erhöhte Bildung des weiblichen Geschlechts viel zur Hebung der wirtschaftlichen Verhältnisse beiträgt; eine bessergebildete Frau kann nicht bloß planmäßiger wirtschaften, sondern auch in vielen Fällen dem Manne im Geschäft zur Seite stehen.

Trotzdem darf auch nicht übersehen werden, daß die Sache auch ihre

Kehrseite hat; es wäre ja auch, wenn der Einfluß der Steigerung der Volksbildung auf die Steigerung der wirtschaftlichen Verhältnisse so klar zu Tage liege, nicht zu verstehen, daß in agrarischen und großindustriellen Kreisen sich so eine große Bildungsfeindlichkeit zeigt. Unzweifelhaft ist, wie Dr. Maurenbrecher (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik VII, 5) darlegt, mit der steigenden Bildung der Arbeiter zunächst eine Erhöhung der Produktionskosten verbunden; denn der gebildete Arbeiter macht höhere Anforderungen an das Leben, was eine Steigerung des Lohnes und eine Verkürzung der Arbeitszeit zur Folge hat. Wo nun durch technische Verbesserungen, Maschinen und dergleichen der Anteil der menschlichen Arbeit an der Herstellung des einzelnen Produktes nicht herabgesetzt und dadurch die Steigerung des Lohnes wieder ausgeglichen wird und bei den bestehenden Konkurrenzverhältnissen eine Steigerung der Preise nicht möglich ist, da geht natürlich der Gewinn des Fabrikanten zurück oder verschwindet ganz; alle diese Betriebe haben daher, vom egoistischen Standpunkt aufgefaßt, ein Interesse an der Niedrighaltung der Volksbildung. Können sie diese aber nicht erzwingen, so sehen sie sich in anderen Ländern, bei denen die Volksbildung noch auf einer niederen Stufe steht, nach Arbeitern um (Polen, Tschechen, Italiener); für manche rein mechanische Arbeiten (Erd- und Kanalarbeiten und dergleichen) sind z. B. in Deutschland kaum noch Arbeiter zu finden, weil sie mit ihrer besseren Bildung in der Industrie besseren Verdienst und interessantere Beschäftigung finden. Aber gerade die Erfahrungen, die man, namentlich in der Landwirtschaft, mit diesen ausländischen Arbeitern gemacht hat, haben die agrarischen Bildungsfeinde belehrt, daß auch in der Landwirtschaft der gebildete Arbeiter dem ungebildeten vorzuziehen ist; denn nunmehr hat auch Herr von Wangenheim, das Haupt des Bundes der Landwirte, das Bekenntnis abgelegt, daß man zur Bedienung von landwirtschaftlichen Maschinen nur die besten und zuverlässigsten Leute gebrauchen kann, und den polnischen Arbeiter schätzt man bereits offiziell geringer ein als den ostpreußischen. Die klerikalen Agrarier wollen davon allerdings nichts wissen; sie jammern noch immer, daß man das Volk zu gescheidt mache. „Wenn der Unterricht auf dem Lande," meint der klerikale Freiherr von Eynatten, „vielfach sogar bis zur Raumlehre ausgedehnt wird, so ist das ein Ueberschießen über das Ziel, wie es toller wohl kaum vorkommen kann"; seine Partei, so erklärt er, stehe unentwegt fest auf dem Standpunkte: „Der 13jährige Junge auf dem Lande sei zu Hause viel besser am Platze als in der Schule, und die Partei werde sich nicht abhalten lassen, dieses Ziel fort und fort zu vertreten." Aber auch diese Leute wird die Erfahrung lehren, daß sich die Welt nicht ihnen anpaßt, sondern daß sie sich der Welt anpassen müssen; sie werden gezwungen werden, durch eine rationelle Bewirtschaftung ihrer Güter mit Hilfe der Errungenschaften der modernen Technik denselben höhere Erträge abzugewinnen, um in der Lage zu sein, durch höhere Löhne die nötigen Arbeitskräfte zu gewinnen. Erst dann kann man eigentlich von einer Steigerung der wirtschaftlichen Entwicklung reden; denn sie bedeutet sowohl eine Hebung der wirtschaftlichen Lage der Arbeitgeber wie des Arbeiters. „Wachsender Reichtum der Fabrikanten eines Landes bedeutet nur dann Zunahme des Nationalvermögens, wenn gleichzeitig auch die Arbeiter wohlhabender werden. Bereichern sich dagegen die Fabrikanten auf Kosten der Arbeiter, wird also ein Teil des Volkes dadurch reicher, daß ein größerer Teil dadurch ärmer wird, so liegt darin selbst dann eine Schädigung des Volkswohlstandes, wenn das Volksvermögen durch die

Ausfuhr der erzeugten Fabrikate eine nominelle Steigerung erfahren hätte.“ (Jentsch.) Mit der Zunahme der Wohlhabenheit im Arbeiterstand sind wieder eine bessere Lebensführung und damit gesteigerte Ausgaben verbunden; der wohlhabende Arbeiter ernährt sich besser und steigert damit die Volkskraft, er sucht Güter zu erwerben, die dem Leben einen höheren Wert verleihen (Teilnahme an Wissenschaft und Kunst).

Ist ein Volk, wie das deutsche, einmal auf einer gewissen Kulturstufe angelangt, so läßt sich die Notwendigkeit einer gesteigerten Volksbildung nicht mehr durch deren wirtschaftlichen Folgen begründen, weil diese nicht nach allen Richtungen hin gleichartig sind; hier liegt die Notwendigkeit der gesteigerten Volksbildung in der That auch neben dem Wert derselben für das wirtschaftliche Fortkommen in dem Drange des Volkes nach einer Steigerung seiner Bildung, nach Erweiterung und Vertiefung seiner Welt- und Lebensanschauung. Als Bildung muß man dann auch mit Dr. Schultze (a. a. O.) „jenen Zustand harmonischer Ausbildung der geistigen Persönlichkeit“ verstehen, „der eine gewisse, wenn auch bescheidene Summe von Kenntnissen voraussetzt, vor allem aber in einem Grade der geistigen Kräfte und Fähigkeiten besteht, der die Möglichkeit einer wirklich fördernden Beschäftigung mit den leichter verständlichen Werken der Litteratur und Kunst gestattet, und in jedem Augenblick die Möglichkeit eines ernsthaften Weiterlernens auf jedem Gebiet der Wissenschaft gewährt... Unter Volksbildung ist dann die möglichst weite Verbreitung dieser Grundkenntnisse und Fähigkeiten in allen Schichten des Volkes zu verstehen“. Dieselbe ist unbedingt notwendig, damit in allen Gliedern der Nation „eine Gleichheit des Kulturbewußtseins erzeugt wird, ohne welche unsere Gesellschaft des Zusammenhangs entbehrte und ein zusammengewürfelter Haufen von Individuen wäre, zwischen denen es kein anderes Bindeglied als das der äußeren Notwendigkeit ohne eine wirkliche geistige Gemeinschaft gäbe... Die gänzliche Verschiedenheit des Anschauungs- und Ideenkreises in verschiedenen Teilen des Volkes hat noch nie einem Staate zum Vorteil gereicht, im Gegenteil ist sie immer von Nachteilen begleitet gewesen, die sich in einer Schwächung nach außen, oft genug auch in gewaltsamen Erschütterungen des innerpolitischen Lebens zeigten, die ja nirgends ausbleiben können, wo in dem sozialen System die Herstellung des Gleichgewichtes unterbleibt“. Daher darf auch die Steigerung der Volksbildung nicht in einer einseitigen Steigerung der Fachbildung bestehen, weil dadurch der Zusammenhalt zwischen den einzelnen Berufsarten verloren geht und das gegenseitige Verstehen der Angehörigen desselben Volkes immer schwieriger wird; alle Fachschulen im gewerblichen Leben müssen auf einer breiten Basis der allgemeinen Bildungsschule beruhen und durch nationale Bildungsfächer untereinander im Zusammenhang stehen. „Die Thatsache der Weltwirtschaft,“ sagt Dr. Wernicke (Weltwirtschaft und Nationalerziehung, Leipzig, Teubner, 1900), „zwingt uns zur Nationalerziehung, d. h. zu einer planmäßigen Einwirkung auf die Glieder unserer Nation, soweit sie einheitlich zum Staate des deutschen Reiches verbunden sind, zu einer Einwirkung, bei welcher das Wohl der Nation, das äußere und das innere, das gegebene Ziel ist. Diese Nationalerziehung steht im Gegensatz zu dem kosmopolitischen Humanismus, von dem man einstens geträumt hat, sie steht aber auch im Gegensatz zu jedem nationalen Chauvinismus; ihr letztes Ziel ist die Erzeugung eines nationalen Humanismus, die Spiegelung des Allgemein-Menschlichen in dem Grunde eines lebensvollen Volkes.“

Die Vorteile einer gesteigerten Volksbildung für die Gesundheitspflege sind nach Prof. Gamdorff (Comeniusblätter für Volkserziehung 1900, VII, 7/8) noch nicht so klar zu erkennen. „Man frage nur," sagte er, „beim Landvolke, aber auch bei manchem Bewohner der Stadt, umher, und man wird eine unglaubliche Unkenntnis finden; die zahlreichen Naturheilvereine, die bezeichnend genug gerade in dem gewerbreichen Sachsen in großer Zahl blühen, haben unleugbar das Gute, daß sie die Menschen über Fragen der Gesundheitspflege aufzuklären suchen." Die Volkshochschulvereine haben auch diese Seite der Belehrung vielfach in ihr Programm aufgenommen und werden auch in dieser Hinsicht aufklärend und segenbringend wirken. (Siehe: Prof. Dr. Buchner, Acht Vorträge der Gesundheitslehre; Leipzig, Teubner); an anderen Orten, wie z. B. in Worms verfolgen besondere Vereine aus Aerzten, Verwaltungsbeamten, Schulmännern und Gewerbetreibenden denselben Zweck. Daß aber der Gesundheitszustand eines Volkes von großer Bedeutung für die Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse desselben ist, bedarf keines weiteren Beweises; und ebenso bedeutungsvoll ist er für dessen sittliche Entwicklung. Besonders sind es zwei Gebiete, auf welche die Gesundheitspflege ihr Augenmerk zu richten hat; das eine Gebiet sind die geschlechtlichen Ausschweifungen, welche gar manchen Menschen ins Irrenhaus führen, das andere Gebiet ist der Alkoholgenuß, der die leibliche und geistliche Entwicklung des Kindes schädlich beeinflußt und Unzucht und Verbrechen fördert.

„Ueber den Anteil der Volksbildung an der sittlichen Entwicklung des Volkes" hielt der Abgeordnete Rickert in der Hauptversammlung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung zu Heidelberg einen Vortrag, aus dem wir an der Hand des Referates im „Bildungsverein" (XXX. 6) das Folgende mitteilen. Er weist darauf hin, daß, wie auch verschiedene wissenschaftliche Autoritäten ihm mitgeteilt, sich bestimmte Behauptungen über diesen Gegenstand noch nicht aufstellen lassen; es fehlt, wenigstens nach verschiedenen Richtungen hin, der durch eine ausreichende Zahl von Thatsachen erhärtete Beweis, daß wirkliche Bildung der Kriminalität entgegenwirkt und sie vermindert. Die Behauptung der Pessimisten, daß die Kriminalität mit zunehmender Volksbildung wachse, werde aber auch durch die deutsche Kriminalstatistik nicht unterstützt; A. v. Oettingen giebt der Ueberzeugung Ausdruck, daß die fortschreitende Bildung die Zahl der blutigen Verbrechen vermindere, dagegen die der unblutigen und des Raffinements vermehre. Die Personalstatistik der Zuchthausgefangenen in Preußen unterstützt diese Behauptung; so stand dieselbe 1899 um 31% günstiger als im Jahre 1869 und um 46½% günstiger als 1881/82. Es ist anderseits auch leicht erklärlich, daß gewisse Arten von Verbrechen, besonders Betrug, Fälschungen u. s. w. nur bei einem gewissen Maße von Bildung auftreten können und wirklich auftreten; sie sind aber nicht die Folgen der gesteigerten Bildung, sondern entsprechen naturgemäß der Veränderung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse: Zunahme des Verkehrs, größere Dichtigkeit der Bevölkerung und intensive Steigerung ihrer wirtschaftlichen Beziehung nach außen und dergleichen, wie der Berliner Kriminalstatistiker Dr. Köbner darlegt. Wird die Bildung nur von der intellektuellen Seite aufgefaßt, so ist in dieser Hinsicht diese Behauptung nicht auffallend; denn die intellektuelle Bildung allein genügt ebenso wenig zur Hebung des sittlichen Niveaus, wie die Gewinnung eines umfangreichen Wissens. Die Zunahme der Zahl der Verurteilten, die uns die Kriminalstatistik zeigt,

ist an und für sich nicht auffallend; denn mit der steigenden Kultur und Civilisation wächst die Einengung der Rechtssphäre des Einzelnen, wie uns die Strafgesetzbücher, resp. die Geschichte des Rechtes zeigen. Auch ist die Kontrolle in Bezug auf die Innehaltung der Gesetze eine schärfere geworden; dies und die Verfeinerung der gesetzlichen Bestimmungen, resp. die Zunahme der Bestrafungen lassen auf eine Verfeinerung des Gefühls für Sitte und Ordnung schließen. Auch liegen genug Thatsachen vor, die zu dem Schluß berechtigen, daß die Vermehrung der Bildung, und zwar nicht bloß der einseitigen intellektuellen, sondern der allseitigen, ein Mittel zur Verminderung der Kriminalität ist. Die intellektuelle Bildung unterstützt an sich die Sittlichkeit, indem sie die Menschen wirtschaftlich tüchtiger und stärker macht. Hemmend tritt dieser versittlichenden Wirkung der Bildung der Wirtshausbesuch und der damit verbundene Alkoholgenuß entgegen; hier muß Wandel geschafft werden, wenn nicht die schlimmsten Folgen eintreffen sollen. „Wahre Bildung," so schließt der Abgeordnete Rickert seinen Vortrag, „vermehrt die Achtung vor Gesetz und Recht, die Achtung vor den Rechten und der Person des Nächsten; sie erweitert die Erkenntnis und stärkt das Bewußtsein, daß Achtung vor den Rechten des Nachbarn und vor Verfassung und Gesetz Befriedigung und das höchste Gut, ein ruhiges Gewissen, gewährleisten." Daß seine Behauptungen durch die Wirklichkeit bestätigt werden, daß nämlich eine gediegene Schulbildung eine Stütze der sittlichen Bildung und somit der Sittlichkeit ist, wird durch die von der pädagogischen Gesellschaft in Berlin angestellte statistische Untersuchung bestätigt. Es ergab sich nämlich, daß in den östlichen Provinzen, wo die Schulpflicht nicht streng befolgt wird, sich eine viel größere Verbrecherzahl jährlich zeigt, als in den westlichen Gegenden; während in Westpreußen auf 100000 Einwohner 1926 Verbrecher, in Posen 1783, in Ostpreußen 1673, in Oberschlesien 1605, in Pommern 1385 kommen, kommen in Westfalen 1035, Hessen-Nassau 1006, Rheinland 964, Hohenzollern 751 auf diese Zahl. Im gleichen Verhältnisse ist auch eine Abnahme der Verbrechen gegen Staat, Religion und öffentliche Ordnung zu verzeichnen, davon entfallen nämlich auf 100000 Einwohner in Westpreußen 489, in Posen 322, in Pommern 265, in Oberschlesien 250, in Ostpreußen 236, hingegen in Westfalen 178, in Hannover und Sachsen 170, Rheinland 160, Hohenzollern 103. Bemerkenswert ist ferner, daß seit 1890 auch in den Ostprovinzen mit der Ausgestaltung der Schulen ein stetiger Rückgang der Verbrechen zu konstatieren ist; von den dem Verbrechertum unrettbar verfallenen Personen der östlichen Provinzen hatten 6% keine, 50% mangelhafte Schulbildung. Beachtenswert ist auch, was in dieser Hinsicht die „Voss. Ztg." schreibt: „Eine viel verbreitete Ansicht ist die, daß unsere Jugend immer stärker verrohe, eine Ansicht, die vielfach auch in politischer Beziehung ausgebeutet wird; diese Ansicht findet in der Statistik keine Bestätigung. Allerdings hat die Zahl der jugendlichen Verbrecher, das heißt derjenigen im Alter zwischen 12 und 18 Jahren, zugenommen; sie ist von 30719 im Jahre 1882 auf 41003 im Jahre 1890 und auf 47986 im Jahre 1898 gestiegen. Dieser Zuwachs ist in den letzten 8 Jahren offenbar geringer gewesen als in den erstgenannten 8 Jahren, namentlich wenn man bedenkt, daß unsere deutsche Bevölkerung in den Jahren von 1882—1890 um 3½ Millionen Menschen, von 1890—1898 aber um mehr als 5 Millionen Menschen gewachsen ist; jedenfalls ist der Anteil der Jugendlichen auf Verbrechen in der ganzen Zeit nicht wesentlich gestiegen. Während nämlich in den Jahren 1882—1890 durchschnittlich von 100 Verurteilten

9,4 jugendliche Verbrecher waren, waren 1895 unter 100 Verurteilten 9,8 und 1898 10 Jugendliche; das sind keine sehr erheblichen Unterschiede." Die Ergebnisse der Kriminalstatistik für 1899 bestätigen dies ebenfalls (Vierteljahrsstatistik des Deutschen Reichs); bei den Strafkammern ist eine bedeutende Zunahme, bei den Schwurgerichten ein starker Rückgang zu verzeichnen, und die Kriminalität der Jugendlichen zeigt sogar eine geringe Abnahme. Es wurden u. a. Jugendliche verurteilt wegen:

		Verurteilte überhaupt:
Meineid	44	680
Vergehen gegen die Religion	49	347
Widernatürliche Unzucht	103	491
Unzucht mit Gewalt 2c.	907	4 594
Unzüchtige Handlungen mit Personen unter 14 Jahren	679	3 569
Aergernis durch unzüchtige Handlungen	338	4 326
Beleidigung	1 234	55 519
Mord	13	79
Totschlag	6	171
Kindesmord	9	203
Fahrlässige Tötung	58	663
Einfache Körperverletzung	1 162	26 600
Gefährliche "	7 330	94 641
Schwere "	38	605
Fahrlässige "	524	4 474
Nötigung und Bedrohung	394	12 379
Einfacher Diebstahl	18 101	69 159
" " im wiederholten Rückfall	727	11 949
Schwerer Diebstahl	3 578	9 286
" " im wiederholten Rückfall	239	2 564
Unterschlagung	2 200	20 202
Raub und räuberische Erpressung	102	501
Einfache Hehlerei	1 173	7 157
Betrug	1 894	21 062
Urkundenfälschung	647	5 189
Jagdvergehen	342	4 220
Fischereivergehen	115	1 291
Sachbeschädigung	3 194	18 858
Brandstiftung	178	519
Fahrlässige Inbrandsetzung	302	826
Gefährdung eines Eisenbahntransports	56	1 348

Die Fälle, welche eine starke sittliche Voraussetzung haben, sind hiernach immerhin klein gegenüber denjenigen, welche durch die wirtschaftliche Lage des Verbrechers hervorgerufen wurden. Freilich, von einer Verminderung der Beteiligung der Jugend am Verbrechen kann kaum die Rede sein, aber ebenso wenig von einer gewaltigen Zunahme der Verrohung der Jugend, welche die Frommen im Lande so gerne als Waffe gegen den modernen Schulunterricht im Munde führen. Daß aber die Volksbildung einen erziehlichen Wert und eine Hebung der Sittlichkeit zur Folge hat, das sehen wir deutlich an Spanien, wo die rohen und entsittlichenden Stiergefechte am häufigsten in den Provinzen abgehalten werden, in denen die Volksbildung auf der niedersten Stufe, die Zahl der Verbrecher aber am höchsten steht. Dennoch wollen wir auch hier

in unsern Busen greifen und bekennen, daß in unserer Volksbildung in sittlicher Hinsicht noch nicht alles in Ordnung, ja etwas Wesentliches in Unordnung ist; unser Religionsunterricht, der im wesentlichen auch die sittliche Belehrung in sich schließt, kann in seiner heutigen Gestalt seine Aufgabe weder in religiöser, noch in sittlicher Hinsicht erfüllen. Auch Familie, Kirche, Theater und Presse thun in dieser Hinsicht nicht ihre Schuldigkeit.

Ueber den „Einfluß der Umgestaltung unserer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse auf die Gestaltung der Volksbildung" hat Prof. Fleischner in den „Neuen Bahnen" (1900 S. 14 ff.) eine Abhandlung veröffentlicht. Zunächst, legt er dar, macht sich in unserer Zeit in den unteren Volksklassen ein Streben nach Erweiterung und Hebung der Bildung bemerkbar; dieses Streben aber ist unverkennbar eine Folge der Umgestaltung unserer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, wie sie sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat. Seit Adam Smith und den Tagen der Revolution gilt die Arbeit als die Grundlage des nationalen Wohlstandes und die Arbeitsteilung und freie Konkurrenz als Mittel zur Steigerung der Ertragsfähigkeit der Arbeit; Gegner dieser Anschauung und Richtung der Nationalökonomie ist der von Marx und Engels begründete wissenschaftliche Sozialismus, welcher wenigstens eine Beschränkung der Arbeitsteilung und freien Konkurrenz fordert. Zwischen beide Richtungen treten vermittelnd die Sozialpolitiker ein; sie verlangen, „daß die Gesellschaft selbst durch eine gründliche Umformung unserer Wirtschaftsordnung in den Sozialismus, die treibende Kraft der internationalen Arbeiterbewegung, hineinwachse und sich bestrebe, die Fesseln des Kapitalismus und der Einzelwirtschaft zu brechen". (Fleischner.) Ohne Zweifel aber spielt in dem Entwicklungsprozeß, wie oben näher dargelegt worden ist, die Bildung eine große Rolle, besonders heute, wo die Weltwirtschaft zur Herrschaft gekommen und ein Wettstreit zwischen Groß- und Kleinindustrie, Fabriks- und Handwerksarbeit, Groß- und Kleinhandel entstanden ist, „in dem wohl jener Sieger bleiben wird, der die größere Intelligenz in die Wagschale werfen kann, der die Lage des Weltmarktes besser übersieht und seine zukünftige Gestaltung berechnen kann". (Fleischner.) Das hat auch der Arbeiterstand erkannt; dem Handwerkerstand scheint es noch weniger zum Bewußtsein gekommen zu sein. Um diesem berechtigten Bildungsdrang entgegenzukommen, muß in erster Linie eine Hebung der Volksschule stattfinden; sie muß den verschiedenen Bildungsbedürfnissen angepaßt und dementsprechend organisch gegliedert und aufgebaut werden. An die Volksschule (Bürgerschule) aber müssen sich die Fortbildungsschulen industrieller, kommerzieller und landwirtschaftlicher Richtung anschließen, damit jede geistige Begabung und technische Ausbildung die entsprechende Berücksichtigung finden kann. In diesen Fachschulen wird ganz besonders auch die Volkswirtschaftslehre eine Stelle finden müssen; die Einzelperson ist durch die Entwicklung unserer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse zu einem bedeutungsvollen Faktor im Volksleben erhoben worden und bedarf infolgedessen einer gründlichen volkswirtschaftlichen Bildung. „Denn wenn der politisch handelnde Bürger gar kein Verständnis hat für den inneren Zusammenhang der einzelnen Faktoren im Wirtschaftsleben, für das organische Ineinandergreifen der Staatseinrichtungen nicht die nötige Urteilsfähigkeit besitzt, dann steigen doch über die Zweckmäßigkeit des überlegten und überzeugten politischen Handelns Zweifel auf, die den Wert eines solchen Rechtsgebrauches in einem anderen, klareren Licht erscheinen lassen." (Richter, Volkswirt-

schaftslehre und Volksbildung, Neue Bahnen 1900, S. 277 ff.) Durch die Volkswirtschaftslehre soll der Einzelne befähigt werden, sich in dem Gang der Arbeitsverhältnisse zurechtzufinden, die Erscheinungen in der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Entwicklung zu beobachten und zu verstehen; sie soll über den Zweck der praktischen Lebensaufgaben aufklären und den Gebrauch jener Mittel lehren, welche diesen Zweck erreichen helfen. Und eng zusammen damit hängt die Gesetzeskunde; „nur wer jene allgemeine Kenntnis der rechtlichen Bestimmungen besitzt, welche den Verkehr mit der Außenwelt, mit der näheren oder weiteren Umgebung mit sich bringt, kann sich seiner wirtschaftlichen Sicherheit gewiß sein". (Richter.) Immer lauter erschallt der Ruf nach Popularisierung der Wissenschaft; sie soll hinaus aus den Hörsälen in die Volks- und Fortbildungsschulen und in die freien Bildungsvereine. Die Umgestaltung unserer wirtschaftlichen, sozialen und politischen Verhältnisse verlangt gebieterisch eine Vertiefung und Erweiterung unserer Volksbildung.

II. Erziehung und Bildung in Haus, Schule und Gesellschaft im allgemeinen.

„Das Natürliche ist," so schreiben die „Münch. N. N.", „daß die Erziehung, d. h. die körperliche, geistige und sittliche Ausbildung in den Händen der Eltern, in erster Linie des Vaters, ruht. Die Eltern sollen ihre Erziehungsgewalt entsprechend der hohen sittlichen Bedeutung, die diesem vornehmsten menschlichen Rechte innewohnt, ausüben. Sie sind die Träger eines Rechtes, dessen sie sich unter keinen Umständen entäußern dürfen, eines Rechtes, das zugleich eine Pflicht, gewissermaßen ein Ehrenamt ist. Zeigen sie sich dieser ihnen von Natur und Staat übertragenen sittlichen Aufgabe unwert, so wird es Pflicht des sie überwachenden Staates sein, ihnen ein so hohes Recht, wie es die Erziehungsgewalt der Eltern ist, abzunehmen. Die Frage, ob der Staat die pflichtvergessenen Eltern in Strafe zu nehmen hat oder nicht, ist vom ethischen Standpunkte lange nicht so wichtig, wie die Thatsache, daß Kinder einer Erziehungsgewalt entzogen werden, die keine Erziehung ist und die sich nur die brutalen Aeußerungen einer rohen Gewalt als Recht vorbehält. Es giebt natürlich auch Fälle, in denen trotz des guten Willens der erziehenden Eltern die Erziehung des Kindes nicht in der vom Staate gewünschten Weise gedeiht, wo die Verwahrlosung des Kindes nicht auf Fehler in der Erziehung, sondern auf verbrecherische Veranlagung zurückzuführen ist. Der § 55 des Reichsstrafgesetzbuches (in der Fassung des Art. 34 des Einführungsgesetzes zum Bürgerlichen Gesetzbuch) gestattet in solchen Fällen — aber nur, wenn eine rechtlich strafbare Handlung des Kindes vorliegt — dem Vormundschaftsgerichte eine Verbringung des Kindes in eine Familie, Erziehungs- oder Besserungsanstalt. Neben diesem Paragraphen des Strafgesetzbuches ist seit dem 1. Januar 1900 durch den § 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuches eine reichsgesetzliche Bestimmung über die Entziehung der elterlichen Erziehungsgewalt durch das Vormundschaftsgericht getreten. Es handelt sich im § 1666 um eine weitgehende Fürsorge für gefährdete Kinder, also zum ersten Male um eine reichsgesetzliche Vorbeugungsmaßregel. „Wird," so heißt es dort, „das geistige oder leibliche Wohl des Kindes dadurch gefährdet, daß der Vater das Recht der Sorge für die Person des Kindes mißbraucht,

das Kind vernachlässigt oder sich eines ehrlosen und unsittlichen Verhaltens schuldig macht, so hat das Vormundschaftsgericht die zur Abwendung der Gefahr erforderlichen Maßregeln zu treffen. Das Vormundschaftsgericht kann insbesondere anordnen, daß das Kind zum Zwecke der Erziehung in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungs- oder Besserungsanstalt untergebracht wird." Leider ist das Bürgerliche Gesetzbuch nicht so weit gegangen, dem Vormundschaftsgerichte eine Unterstellung der Kinder unter staatliche Erziehungsobhut auch für solche Fälle zuzugestehen, in denen ohne Verschulden der Eltern und ohne, daß ein Delikt des Kindes gegen das Strafgesetz vorliegt, sich die gewöhnlichen Erziehungsmittel des Hauses und der Schule als unzureichend erweisen. Freilich werden die Staaten, die bereits vor dem Inkrafttreten des Bürgerlichen Gesetzbuches in ihren Landesgesetzen über diesen wichtigen Punkt Bestimmungen getroffen haben, diese auch weiterhin anwenden dürfen, da der Art. 135 des Einführungsgesetzes zum Bürgerlichen Gesetzbuche die landesgesetzlichen Vorschriften über die Zwangserziehung Minderjähriger ausdrücklich in Kraft läßt und nur die einzige Bedingung daran knüpft, daß sie vom Vormundschaftsgerichte angeordnet sein muß. Die in letzter Zeit sich häufenden Kindermißhandlungen und Fälle von Kinderverwahrlosung haben im Publikum und in der Presse zu lebhafter Aussprache darüber geführt, wie die Bestimmungen des § 1666 am ehesten und vollkommensten praktisch angewendet werden könnten. Das Amtsgericht, zu dessen Kompetenz die Vormundschaftssachen bekanntlich gehören, ist bei Ausführung der in Frage stehenden gesetzlichen Bestimmungen auf die Angaben des Waisenrates und des Publikums angewiesen. Die Waisenräte werden sich am leichtesten Einblick in die Familienverhältnisse der in ihren Bezirken befindlichen Hausstände verschaffen können. Es wird nötig sein, daß sie vom Publikum in gewissenhafter Weise in dieser schweren Aufgabe wirksam unterstützt werden. Namentlich Aerzte und Geistliche, die durch ihren Beruf in persönliche Beziehungen zu den Familien ihres Wirkungskreises zu treten genötigt sind, werden leicht in der Lage sein, die Waisenräte auf Mißstände in der Erziehung, Kindermißhandlungen und sonstige sittliche Schäden aufmerksam zu machen. Es soll damit der Denunziation natürlich nicht das Wort geredet werden. Wer aus boshaften Motiven Anzeige erstattet, wird das thun, einerlei, ob er dazu aufgefordert wird oder nicht. Die Waisenräte sollen dem Vormundschaftsgerichte über die ihrem Schutze befohlenen Kinder in regelmäßigen Zeitabschnitten berichten; sie sind die Mittelsperson zwischen Publikum und Gericht. Natürlich sind Mitteilungen an das Vormundschaftsgericht direkt ebenfalls zulässig. Es ist selbstverständlich, daß eine geraume Zeit verstreichen muß, bis das Civilgericht die weitgehende Organisation, die zu einer staatlichen Aufsicht über die elterliche Erziehung nötig ist, in praktische Thätigkeit setzen kann. Es fehlt nicht am guten Willen hierzu. Nirgends aber erscheint die Mitarbeit der Allgemeinheit so sehr am Platze, als wo es sich um Abstellung sozialer Schäden handelt. Die Thätigkeit der Waisenräte ist aber noch weitgehender. Die Vormundschaftsbehörde, die es sich angelegen sein läßt, die ihrem Schutz befohlenen Kinder einer Erziehung zu entziehen, die deren körperliches, geistiges oder sittliches Wohl gefährdet, hat die weitere Aufgabe, dafür zu sorgen, daß die unterbrochene Erziehung wieder aufgenommen wird. Die Kinder sollen in Anstalten oder bei geeigneten Familien untergebracht werden. Leider verfügen wir in Deutschland nur über eine ganz ungenügende Anzahl solcher Anstalten. Zudem sind diese wenigen Institute meist

Besserungsanstalten. Die Unterbringung in solche Institute wäre also einer Strafe gleichzuachten, die die Kinder für die Schuld ihrer gewissenlosen Eltern abzubüßen hätten. Aschrott, einer der hervorragendsten juristischen Schriftsteller auf dem Gebiete der staatlichen Erziehung, schreibt in seinem vortrefflichen Werke: „Die Behandlung der verwahrlosten und verbrecherischen Jugend": „Man gäbe der wegen Verwahrlosung angeordneten Erziehung statt der Bezeichnung Zwangserziehung, den auch an sich richtigeren Namen ‚staatlich überwachte Erziehung' und behalte den Namen ‚Zwangserziehung' ausschließlich für das Strafmittel gegen jugendliche Verbrecher. Bei dem Verwahrlosten ist die Bezeichnung ‚staatlich überwachte Erziehung' richtiger, weil ja hier die Unterbringung der Verwahrlosten in eine Familie zugelassen ist und thatsächlich häufiger stattfindet, als die Unterbringung in eine Anstalt. Bei Kindern im Alter von 14—18 Jahren dagegen glaube ich, wird man von einer Unterbringung in einer fremden Familie absehen müssen; hier ist also der Ausdruck ‚Zwangserziehung' durchaus angebracht. Man bezeichne ferner die Anstalt, in welche Verwahrloste gebracht werden, als ‚Erziehungsanstalt', die Anstalt dagegen, in welche jugendliche Verbrecher geschafft werden, als ‚Besserungsanstalt'." Dieser Vorschlag würde sich an bereits auswärts bestehende Einrichtungen anschließen. In England heißen die Anstalten, in die Verwahrloste kommen, „Industrial Schools", die Anstalten für jugendliche Verbrecher „Reformatory Schools", und lediglich die Unterbringung in einer „Reformatory School" gilt als Strafe. Auch bei uns wäre diese Gruppierung entsprechend dem § 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuches und dem § 55 des Reichsstrafgesetzbuches am Platze. Allerdings wäre diese Zweiteilung zuvörderst davon abhängig, daß der Staat sich mit der Erbauung solcher Anstalten überhaupt befaßt. Bis dahin wird man sich — und hier haben die Waisenräte ein weites Feld für ihre segenbringende Thätigkeit — damit vertraut machen müssen, jene armen Kinder, die moralisch ohne Eltern sind, in braven Familien unterzubringen. Der Staat aber, dem der Gesetzgeber die hohe ethische Aufgabe anvertraut hat, über die heranwachsende Jugend wie ein Vater zu wachen, hat damit auch die Verpflichtung übernommen, den Kindern seiner Obhut ein Heim zu schaffen. Es wird ihm an Hilfe bei der Allgemeinheit sicher nicht fehlen."

Es ist nicht zu leugnen, daß die heutige Familie in vielen Fällen keine genügende Garantie für eine gute Erziehung des Nachwuchses bietet; Vater und Mutter sind oft den ganzen Tag, auch den Abend, durch die Arbeit — und leider auch durch Wirtshaus und Gesellschaften von ihren Kindern getrennt. Nach der allgemeinen Erhebung der Gewerbeaufsichtsbeamten sind in Preußen über 80000 verheiratete Frauen in Fabriken beschäftigt; sie müssen ihre Kinder also anderen Leuten oder Anstalten zur Erziehung übergeben. Hierzu kommen noch die vielen Frauen, die als Monatsfrauen, Wäscherinnen, Aufwärterinnen, Taglöhnerinnen u. s. w. die meisten Tage ebenfalls außerhalb des Hauses beschäftigt sind und sich so um die Erziehung ihrer Kinder nicht bekümmern können. Nach der jüngsten Erhebung der Gewerbeaufsichtsbeamten über die Beschäftigung der Fabrikarbeiterinnen (Jahresbericht der preußischen Gewerberäte für 1899; Berlin, R. v. Deckers Verlag) sind im Berliner Bezirk von 732 Kindern unter 12 Jahren 31% einer älteren Verwandten, 21% verwandten Familien, 11% fremden Leuten und 7% Spielschulen während der Arbeitszeit der Mutter zur Erziehung und Verpflegung übergeben; in der Wohnung sich selbst überlassen waren 30%. Von 566 Müttern

hatten sich 67 oder 11,8% durch dauernde Fortgabe ihrer Kinder der Erziehung entledigt; im Liegnitzer Bezirk sind sogar 35% der Kinder in Pflege bei fremden Leuten und sehen nur höchstens Sonntags ihre Eltern. Hier müssen Kindergarten und Schule eingreifen, um wenigstens so viel als möglich der Entartung entgegenzuarbeiten; in wirtschaftlicher und rechtlicher Hinsicht können sie allerdings keinen Wandel schaffen, wohl aber vermögen sie die Familienerziehung zu ergänzen und, wie O. Pautsch Berlin (Ethische Kultur VIII, Nr. 49) sagt, „die geistigen Nährwerte der Familie zu retten und neu zu formen". Ob sich der Rat des Posener Gewerberates, behufs Beschäftigung verheirateter Frauen in Fabriken die „Beibringung eines polizeilichen Nachweises, daß die schulpflichtigen Kinder sich unter genügender Aufsicht und Wartung befinden", durchführen läßt? Jedenfalls ist es freudig zu begrüßen, daß man seitens der Regierung diesen Verhältnissen einmal volle Aufmerksamkeit schenkt; die Gewerbeaufsichtsbeamten sind nämlich durch Erlaß des Reichskanzlers beeauftragt, auch ihre Wahrnehmungen über die Gründe für die Fabrikbeschäftigung der Mütter anzugeben und ihre Ansichten über die Verkürzung der Zeit dieser Beschäftigung, die Nachteile derselben in gesundheitlicher, sittlicher und anderer Beziehung, die Wirkung der Beschränkung der Frauenarbeit auf die Lebenshaltung der Arbeiterfamilien u. s. w. zu äußern.

Ohne Zweifel ist die wirtschaftliche Not nicht der einzige Grund, der Mütter in die Fabriken treibt. Der Fabrikinspektor von Frankfurt a/O. schreibt: „Aber selbst, wo die Gründe wirtschaftlicher Not nicht mitsprechen, sind die Frauen, welche schon vor ihrer Verheiratung in der Fabrik gearbeitet haben, an diese Beschäftigung so gewöhnt, daß ihnen die Führung des Haushaltes keinen genügenden Ersatz dafür bietet. Sie bringen so wenig wirtschaftliche Kenntnisse mit in die Ehe, daß sie erst gründlich zu lernen anfangen müßten; dazu sind sie aber zu bequem, und es fehlt auch das Interesse." Der Gewerbeinspektor von Potsdam schreibt: „Die Frauen, welche vor ihrer Verheiratung von Jugend auf in der Fabrik thätig waren, verstehen ebenso wenig von ordnungsmäßiger Haushaltung, wie von verständiger Kindererziehung. Die erste Zeit nach ihrer Verheiratung macht es ihnen vielleicht noch Freude, die Hausfrau zu spielen; bald aber wird ihnen dies langweilig, sie wissen mit sich selbst nichts anzufangen und gehen wieder in die Fabrik... Der Hauptgrund für die Fabrikthätigkeit der Frau scheint demnach am meisten in der Macht der Gewohnheit zu liegen, hervorgerufen durch mangelhafte Erziehung für den eigentlichen Beruf als Frau."

Die Aufgabe des Staates wird es sein, die Frauenarbeit für Mütter und Mädchen unter 16 Jahren zu beschränken, wenn sie sich nicht ganz beseitigen läßt; es müßte wenigstens den Müttern die zur Erziehung ihrer Kinder im Verein mit der Schule und anderen Anstalten und den Mädchen die zur Ausbildung in der Hauswirtschaft nötige Zeit gelassen werden. Als Anstalt, die neben und mit dem Haus die Erziehung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter zu leiten hat, ist der Kindergarten anzusehen. Allerdings, das muß völlig zugestanden werden, ist die Familie die natürlichste Lebensgemeinschaft für diese Altersstufe; hier bieten sich ohne Zweifel die günstigsten Bedingungen für eine normale Entwicklung in den ersten Lebensjahren. „Ohne Zweifel," sagt Dr. Fürst (Das Kind und seine Pflege), „sind alle derartigen Einrichtungen nicht imstande, das Haus zu ersetzen; sie sind unvollkommene Notbehelfe für solche Fälle, wo Kinder ohne elterliche

Pflege sind u. s. w., oder wo das Kind jeden Verkehrs mit Altersgenossen entbehren würde." Wir müssen mit den gegebenen Verhältnissen rechnen, die wir von heute auf morgen nicht umgestalten können; und da sich nun mit Rücksicht auf diese die volle Familienerziehung nicht immer ermöglichen läßt, so muß der Kindergarten als eine Ergänzung der Familienerziehung eintreten. „Wo Vater und Mutter fehlt, wo die Eltern selbst an Mangel der Erziehung leiden, wo ihre soziale Stellung, ihr Kampf ums Dasein ihnen keine Zeit und keine Kraft läßt zur Erziehung, oder wo in ihnen in schöner Selbsterkenntnis das Bewußtsein sich regt, daß sie nicht erziehen können, daß sie von Erziehung nichts verstehen, daß ihr ganzes Thun auf diesem Gebiet ein rastloses Probieren und Experimentieren ist, da sind Kindergärten und Kleinkinderbewahranstalten ein Segen und ein Ersatz für die Kinderstube; da muß eben aus der Not eine Tugend werden." (Dr. Matthias, Schulrat, „Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin?") Allerdings müssen die Kindergärten nach pädagogischen Prinzipien und nicht nach kirchlichen gestaltet werden und unter der Aufsicht der Erziehungsbehörde stehen. Der Kindergarten muß den Charakter des Familienlebens bewahren und nie zur Kinderschule werden; deshalb müssen wir auch die Verbindung mit dieser, wie es in Frankreich der Fall ist, entschieden verwerfen. Und ebenso können wir uns nicht einverstanden erklären mit dem Kindergartenzwang, der von dem „Vorstand des Bundes deutscher Frauenvereine" erstrebt wird. Es ist allerdings nicht zu billigen, daß die Kindergärten und Seminare für Kindergärtnerinnen nicht dem Schul-, sondern dem Gewerbegesetz unterstellt sind und so den Charakter industrieller Unternehmungen angenommen haben; es muß unbedingt gefordert werden, daß die Kindergärtnerinnen in der Oberaufsicht des Staates unterstellten Anstalten ausgebildet und unter Oberaufsicht der staatlichen Schulbehörde geprüft werden. Es muß, wie oben dargelegt, zugegeben werden, daß vielen Eltern Neigung, Befähigung oder Zeit zur Erziehung ihrer Kinder fehlt; aber deswegen soll und darf man sie doch nicht ohne weiteres dieser wichtigen Pflicht entbinden, sondern muß sie durch geeignete Veranstaltungen dazu befähigen und auf die Gestaltung der sozialen Verhältnisse so viel als nur möglich in der Hinsicht einwirken, daß die häusliche Erziehung wenigstens in der Hauptsache von der Mutter ausgeübt werden kann. Wir halten es für verfehlt, wenn in einer jeden Gemeinde in Verbindung mit der Volksschule ein oder mehrere Kindergärten errichtet würden, „zu deren Besuche alle Kinder mindestens zwei Jahre vor ihrem Eintritt in die Volksschule verpflichtet sind". Das wäre doch ein Eingriff in die Rechte der Eltern bezüglich der Erziehung ihrer Kinder, der durch nichts gerechtfertigt ist; man errichte gute Kindergärten so viel als möglich und biete so Gelegenheit zur Ergänzung der häuslichen Erziehung, übe aber keinen Zwang aus. Man halte ganz besonders darauf, daß bei Erziehung der Mädchen, besonders in den reiferen Jahren, auch der spätere Beruf der Mutter berücksichtigt wird; auch hier sollte man sich nicht zu sehr auf den dunklen Drang verlassen, der sich des rechten Weges wohl bewußt ist, denn er führt gar oft auf einen Irrweg. Damit wollen wir durchaus nicht sagen, daß uns solche Mütter als Ideale vorschweben, welche „jedesmal erst im Buche oder im Gedächtnis nachschlagen, um ein Rezeptchen ausfindig zu machen, das ihnen vor Jahren für kommende Fälle gegeben wurde"; sie sollen aber das Objekt kennen, das sie erziehen sollen, und sollen dem Entwicklungsgange des kindlichen Körpers und Geistes bei

der Erziehung folgen können. Kindergärten sollen ein möglichst guter Ersatz oder eine möglichst gute Ergänzung der Familienerziehung, sollen aber keine Schule sein!

Die Kindergärten sollen aber auch mit der Haushaltungsschule die Fortbildungsschule für die der Schule entlassenen Mädchen sein. Erziehet die Frauen zu ihrem naturgemäßen Beruf, zu Müttern, welche die Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter und die Führung eines Hauswesens in allen seinen Beziehungen mit Erfolg übernehmen können: das ist eine Forderung, die in unserer Zeit nicht laut genug erhoben werden kann, und zwar für alle Stände. (Man siehe: Mädchenerziehung und Frauenberuf von Dr. A. Mollberg, Berlin, Oehmigke, 1900; Frauenberuf und Jugenderziehung von Prof. Dr. Pierstorff, Dr. Zimmer und Dr. Wychgramm, Hamburg, Gräfe und Sillem, 1899; Die Töchterheime des Ev. Diakonievereins von Prof. Dr. Zimmer, Berlin-Zehlendorf, Ev. Diakonieverein 1900.) „Wir wollen," sagt Prof. Dr. Zimmer, „Hausfrauen, Gattinnen und Mütter, deren Ausstattung nicht allein in Möbeln und Wäschegegenständen besteht: wir brauchen Gattinnen, die klaren Blickes in die Welt schauen und befähigt sind, den Geschäften des Mannes mit innerer Anteilnahme zu folgen; wir brauchen Mütter, die nicht nur des Kindes Wesen kennen, sondern auch alle Anlagen desselben zu wecken und zu fördern und alle Kräfte desselben gleichmäßig zu entfalten vermögen; Hausfrauen wollen wir haben, die ihre ganze Thatkraft dem Hauswesen widmen, die mit Lust und Liebe im Hause schalten und walten, die das Herz auf dem rechten Fleck haben und das gesamte Familienleben mit der Wärme durchdringen können, die zum fröhlichen Gedeihen nötig ist." Jedes Mädchen, es sei reich oder arm, muß in dieser Hinsicht ausgebildet werden. Allerdings finden nicht alle Mädchen Gelegenheit, ihren naturgemäßen Beruf als Gattin, Mutter und Hausfrau auszuüben; gerade in den mittleren und höheren Ständen treten viele Mädchen, in Deutschland über ein Drittel, nicht in die Ehe. Man sollte daher gerade in diesen Kreisen darauf bedacht sein, den Mädchen neben der bezeichneten Ausbildung noch eine besondere zu geben, die sie befähigt, im Falle sie nicht heiraten, sich Lebensunterhalt und Lebensinhalt zu verschaffen, und zwar in einem Berufe, der ihrem naturgemäßen möglichst nahe steht.

Eine große Gefahr für die Erziehung der Kinder in den ärmeren Volksklassen besteht in der „Nebenbeschäftigung der Kinder während der Schulzeit". Der deutsche Lehrerstand hat mit der eingehenden Beschäftigung mit dieser Frage der Gesellschaft einen großen Dienst geleistet; auf sein Vorgehen hin hat der deutsche Reichskanzler durch Einleitung der Aufstellung einer amtlichen Statistik die nötigen Schritte gethan, um die Mißstände der Kinderarbeit amtlich festzustellen und das Uebel abzustellen. Diese Statistik hat nun, so mangelhaft sie auch noch im einzelnen und ganzen ist, die Richtigkeit der von der deutschen Lehrerschaft aufgestellten Behauptungen und die Berechtigung der von ihr erhobenen Forderungen voll und ganz ergeben. Im preußischen Abgeordnetenhaus wies der Abgeordnete Schulinspektor Zwieck auf die in den Berichten gemachten Angaben über die gesundheitsschädliche Wirkung der Kinderarbeit in einer Anzahl von Gewerben hin; „die Kinder", sagt er, „sind bleich, kränklich, engbrüstig, krummrückig, leiden an den Augen, sind beim Unterricht matt, stumpf, interesselos". Gerade das aber sollte die deutschen Regierungen veranlassen, eine allseitige, genaue, zuverlässige und einheitliche Statistik zu veranlassen und auf Grund derselben solche Maßregeln zu treffen, welche die Mißstände ein- für allemal und gründ-

lich beseitigen; manches ist schon in dieser Hinsicht geschehen, aber vieles muß noch geschehen. Besonders sollte man auch die in der Landwirtschaft beschäftigten Kinder ins Auge fassen. So wird z. B. aus Mecklenburg, wo die Verwendung der Schulkinder zu Hütediensten eine überaus große Verbreitung hat, folgendes berichtet: „Die Einrichtung der Dienstschule, die den Kindern der mecklenburgischen Volksschulen gestattet, nach einer vom Ortsschulinspektor abgehaltenen Prüfung vom vollendeten 11. Jahre an im Sommer vom Schulbesuch zurückzubleiben und sich in einen Dienst zu begeben — meistens liegt derselbe auf dem Gebiete des Hütewesens — ist allseitig von der mecklenburgischen Lehrerschaft als ein Krebsschaden unserer Schule angesehen. Die Leitung des Organs des Landeslehrervereins veröffentlicht das Resultat einer Umfrage, das ein ziemlich zutreffendes und vollständiges Bild von der Verbreitung dieser Einrichtung giebt. Der statistische Nachweis erstreckt sich auf 29 Stadt- und Fleckenschulen, sowie 405 Landschulen. Aus der Zahl der Städte und Flecken erteilen 7 keine Diensterlaubnis. Unter den Landschulen, die Material zur Anfrage beibrachten, sind 365 mit Befreiungen, und zwar teilweise bis zu 100% der dem Alter nach zuzulassenden Schüler, im ganzen waren von 6963 Kindern über 11 Jahre, die zur Prüfung zugelassen werden konnten, 3654 den Sommer über der Schule und ihren Erziehungs- und Unterrichtsergebnissen verloren. Aus dem Material geht sodann hervor, daß sowohl in der Verbreitung der Dienstschule in den verschiedenen Gegenden des Landes als auch in der Befreiungszahl die größte Verschiedenheit herrscht.“ In anderen deutschen Ländern, die in der Kultur und besonders in der Volksbildung etwas höher stehen als Mecklenburg, suchen die Polizeibehörden durch Verordnungen wenigstens einigermaßen dem Unfug zu steuern; so sind in verschiedenen Städten das Hausieren mit Bretzeln, Streichhölzern und dergleichen, die gewerbliche Beschäftigung schulpflichtiger Kinder in Wirtschaften, die Verwendung von Kindern unter 10 Jahren zum Austragen von Zeitungen, Milch, Backwaren und dergleichen, die von Kindern unter 12 Jahren, der älteren nach 8 Uhr, zum Kegelaufsetzen verboten worden. Die offiziösen „Berl. Pol. Nachr.“ brachten vor kurzem folgende Nachricht: „Die Mitteilung, daß, nachdem die von der Reichsverwaltung veranstaltete Erhebung über die Beschäftigung schulpflichtiger Kinder in gewerblichen Anlagen zu Ende geführt ist, von einigen Regierungspräsidenten Polizeiverordnungen behufs Vorbeugung der mit dieser Beschäftigung verbundenen gesundheitlichen Gefahren geplant ist, wird von einigen Seiten so aufgefaßt, als ob es sich hier um ein ganz neues Prinzip des Arbeiterschutzes handele. Das ist keineswegs der Fall. In der Gewerbeordnung, wie sie bis zum Jahre 1891 bestand, war der Kinderschutz bereits vorgesehen. Darnach durften Kinder unter 12 Jahren nicht beschäftigt werden, und die Beschäftigung von Kindern unter 14 Jahren durfte die Dauer von sechs Stunden täglich nicht überschreiten. Auch war für den regelmäßigen Besuch der Schule Vorkehrung getroffen. In der Gewerbeordnungsnovelle vom Jahre 1891 wurde dieser Schutz noch weiter ausgedehnt, ja soweit als möglich; denn es wurde die Beschäftigung schulpflichtiger Kinder unter 14 Jahren überhaupt verboten. Allerdings bezogen und beziehen sich alle diese Vorschriften nur auf die Fabriken; die übrigen gewerblichen Anlagen sind davon ausgenommen. Während sonach in den Fabriken nur noch wenige unter 14 Jahre alte Personen beschäftigt werden und Deutschland in dieser Richtung bezüglich des Schutzes der schulpflichtigen Kinder noch weiter gehen kann, haben

sich in anderen gewerblichen Anlagen Mißstände in der Beschäftigung der Kinder ergeben, die eine Abhilfe notwendig machen. Nachdem die deutsche Industrie dem Verbote der Kinderarbeit anfangs der neunziger Jahre ihre Zustimmung gegeben hat, ist es selbstverständlich, daß sie auch mit allen zweckmäßigen, auf die Erhaltung der Gesundheit der Kinder bei der Beschäftigung in anderen Gewerben abzielenden Verordnungen einverstanden ist. Es wird denn auch schon gemeldet, daß diejenigen industriellen Vereinigungen, welche von den Regierungspräsidenten zur Begutachtung der geplanten Polizeiverordnungen aufgefordert wurden, nichts dagegen einzuwenden hatten." In verschiedenen Vororten Berlins sind im verflossenen Jahre in dieser Angelegenheit Polizeiverordnungen erlassen worden, die den von der Regierung zu Potsdam in ihrer Verfügung von 1898 gegebenen Anweisungen folgen und auch mit den für Berlin erlassenen Anordnungen übereinstimmen. So lautet die Verordnung für den Amtsbezirk Friedrichshagen folgendermaßen: 1. Kinder vor vollendetem 8. Lebensjahre dürfen mit gewerblichen Arbeiten irgendwelcher Art nicht beschäftigt werden. 2. Schulpflichtige Kinder dürfen in der Zeit von 8 Uhr abends bis 6 Uhr vormittags nicht zum Austragen von Backwaren, Milch, Zeitungen oder anderen Gegenständen, zum Kegelaufsetzen oder zu sonstigen Verrichtungen in Schankwirtschaften verwandt, sowie von 10 Uhr abends bis 6 Uhr vormittags mit anderen gewerblichen Arbeiten irgendwelcher Art beschäftigt werden. 3. Schulpflichtige Kinder dürfen in Schankstätten zur Bedienung der Gäste mit Speisen und Getränken nicht verwandt werden. 4. Vorstehende Bestimmungen finden keine Anwendung auf die Beschäftigung von Kindern im gewerblichen Betriebe der Eltern oder derjenigen Personen, in deren Haushalt die Kinder leben. 5. Mit Geldstrafe bis zu 9 Mk. oder entsprechender Haft werden bestraft: a) Personen, die den Vorschriften der §§ 1—3 zuwider Kinder für ihre gewerblichen Betriebe beschäftigen, b) Eltern oder Vormünder, die den Vorschriften der §§ 1—3 zuwider Beschäftigung ihrer Kinder oder Pflegebefohlenen zulassen. Allerdings stand der Erlaß solcher Verordnungen durch entgegengesetzte Gerichtsentscheidungen in Hamburg, Jena u. a. O. sehr in Frage; aber durch den Kammergerichtsbeschluß Berlin ist entschieden, daß die polizeilichen Maßnahmen rechtsgültig sind.

Ueber die Beschäftigung von jugendlichen Arbeitern und Arbeiterinnen in Werkstätten mit Motorbetrieb hat der Bundesrat Ausführungsbestimmungen auf Grund des § 154 Abs. 3 der Gewerbeordnung erlassen, welche mit dem 1. Januar 1901 in Kraft traten. Danach dürfen, so berichtet die „Freis. Ztg.", in Werkstätten mit Motorbetrieb, in welchen in der Regel zehn oder mehr Arbeiter beschäftigt werden, Kinder zwischen dreizehn und vierzehn Jahren, welche nicht mehr zum Besuche der Volksschule verpflichtet sind, zehn Stunden täglich beschäftigt werden. In Schleifer- und Polierwerkstätten der Glas-, Stein- und Metallverarbeitung darf jedoch ihre Beschäftigung die Dauer von sechs Stunden täglich nicht überschreiten. In Werkstätten mit weniger als zehn Arbeitern dürfen Kinder unter dreizehn Jahren nicht beschäftigt werden, Kinder über dreizehn Jahren nur dann, wenn sie nicht mehr zum Besuch der Volksschule verpflichtet sind. Die Beschäftigung von Kindern unter vierzehn Jahren und von jungen Leuten zwischen vierzehn und sechzehn Jahren darf die Dauer von zehn Stunden täglich nicht überschreiten. In Schleifer- und Polierwerkstätten der Glas-, Stein- und Metallverarbeitung dürfen jedoch Kinder nicht länger als sechs Stunden täglich beschäftigt werden. Die Arbeitsstunden der jugendlichen Arbeiter dürfen nicht vor fünfeinhalb

Uhr morgens beginnen und nicht über achteinhalb Uhr abends dauern. Besondere Bestimmungen werden auch getroffen für Werkstätten mit Wasserbetrieb, sowie für Bäckereien und Konditoreien, Getreidemühlen und Konfektionswerkstätten.

Die Nachteile, welche durch die gewerbliche Beschäftigung von Schulkindern bezüglich der geistigen Ausbildung derselben entstehen, sind schon oft hervorgehoben worden. Ein grelles Licht auf diese Schäden wirft ein Schreiben, das der Oberstaatsanwalt an den Regierungspräsidenten in Königsberg gerichtet hat und in dem es heißt: „In dem Gefängnisse zu Wehlau befindet sich eine Kontrollstation für jugendliche männliche Strafgefangene, in welcher Gefängnisstrafen von mehr als einem Monat aus dem ganzen Oberlandesgerichtsbezirk vollstreckt werden. Von dem Gefängnisvorsteher ist die Wahrnehmung gemacht worden, daß ein auffallend hoher Prozentsatz dieser Strafgefangenen wenig oder gar nicht lesen und schreiben kann. Er ist auf Grund der eingezogenen Erkundigungen zu der Ansicht gelangt, daß in vielen Fällen die Verwendung zum Hüten die Schuld an der völlig ungenügenden Schulbildung trägt, und hat einige der auffallendsten Fälle besonders nachgewiesen.“ Die Regierung zu Königsberg hat sich dadurch veranlaßt gesehen, die Kreisschulinspektoren darauf hinzuweisen, daß bei der Prüfung der Frage, ob einem Schüler ein Hüteschein zu erteilen ist, in erster Linie die sittliche Haltung, die Regelmäßigkeit des Schulbesuches und ein durchaus genügender Stand im Rechnen, Lesen, Schreiben in Betracht kommt.

Auffallend ist es nun wenigstens gegenüber diesen Thatsachen, wenn das „Bundesamt für das Heimatswesen“ fordert, daß die die Armenpflege in Anspruch nehmenden Eltern die Verpflichtung haben, ihre schulpflichtigen Kinder zum Miterwerb heranzuziehen; hier wird ja geradezu von autoritativer Seite gefordert, was die Lehrerwelt und alle rechtdenkenden Sozialpolitiker bekämpfen. Man sollte vielmehr erwarten, daß von dieser Seite ernstlich die Frage erwogen würde: Welche sozialpolitische Maßnahmen sind zu treffen, um die Arbeiterfamilie wirtschaftlich so zu heben, daß die Kinderarbeit auf das im pädagogischen Interesse liegende Maß beschränkt werden kann? Was wir in der Hauptsache bekämpfen, das ist die Kinder-Erwerbsarbeit, d. h. die Arbeit der Kinder, welche mit einem Verdienst verbunden und nachteilig für das Kind ist; darunter sind aber nicht solche Arbeiten verstanden, die nur eine gelegentliche Mithilfe bei der Erwerbsarbeit der Eltern oder im Haushalt u. s. w. vorstellen. Von einer völligen Beseitigung der Kinderarbeit ist also keine Rede; auch vom pädagogischen Standpunkte muß es als ersprießlich und förderlich erachtet werden, daß das Kind entsprechend seiner Kraft frühzeitig zur körperlichen Arbeit herangezogen wird. Aber die Arbeit darf niemals der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes schädlich sein, darf sie niemals hemmen, sondern muß sie fördern; wenn die Kinder-Erwerbsarbeit diesen Anforderungen entspricht, dann soll auch gegen sie nichts eingewandt werden. Sie ist dann auch erziehlich in körperlicher, geistiger und sittlicher Hinsicht; denn es ist nicht zu unterschätzen, daß beim armen Kind schon frühzeitig der Erwerbs- und Sparsinn geweckt wird, daß es den Wert des sauer verdienten Geldes und die Sorgen und Lasten der Eltern aus eigener Erfahrung kennen lernt und an denselben wenigstens etwas Anteil nimmt. Die Frage der Kinder-Erwerbsarbeit ist eine wirtschaftlich-soziale und eine pädagogische Frage; beide Gesichtspunkte müssen bei ihrer Beantwortung ins Auge gefaßt werden. Solange die wirtschaftlich-sozialen Ver-

hältnisse der Arbeit noch nicht in jeder Hinsicht normalen Lebensverhältnissen entsprechen, wird man den pädagogischen Anforderungen an die Kinderarbeit nicht völlig entsprechen können; energisch zu bekämpfen ist aber vom pädagogischen Standpunkt jede Kinderarbeit, die der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes unbedingt Schaden bringt, und namentlich die, welche die sittliche Entwicklung gefährdet. Lehrer Agahd, der sich seit Jahren eingehend mit diesem Gegenstand beschäftigt hat, stellt in der „Päd. Ztg.“ die Forderungen auf, welche an ein Gesetz über die Kinderarbeit zu stellen sind.

„1. Es sollte den Namen führen: Gesetz gegen die Ausnutzung kindlicher Arbeitskraft,“ denn man ist versucht, bei einem andern Titel, z. B. „Gesetz über die gewerbliche Kinderarbeit außerhalb der Fabriken“ immer nur an hausindustriell beschäftigte Kinder zu denken.

2. Unter Kinderarbeit im Sinne des Gesetzes sind zu verstehen (cf. Bericht über die Deutsche Lehrerversammlung-Breslau 1898. Klinkhardt-Leipzig): 1. Arbeiten, welche bei einem fremden Arbeitgeber gegen Lohn (Geld, Kleidung, Wohnung ꝛc.) ausgeführt werden; 2. Arbeiten im elterlichen Hause, a) welche für fremde Rechnung ausgeführt werden, b) durch welche Gegenstände für den Verkauf gewerbsmäßig hergestellt werden, c) für welche wegen ihrer langen Dauer oder Schwere und dergleichen unter ordnungsmäßigen Verhältnissen eine besondere Hilfskraft notwendig wäre. Der Eingriff in die Elternrechte ist begründet nach § 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuches.

3. Kinder dürfen als Arbeitsgehilfen der Eltern nicht vor dem zurückgelegten 11. Lebensjahr beschäftigt werden, doch ist nach Anhörung der Schulbehörde eine Herabsetzung auf das vollendete 10. Lebensjahr gestattet. — Der Lehrer ist verpflichtet, sich über die Verhältnisse des Kindes persönlich zu informieren und erhält bei Ausübung der Elternbesuche Beamteneigenschaft.

4. Kinder dürfen als Arbeitsgehilfen Fremder nicht vor dem zurückgelegten 11. Lebensjahr beschäftigt werden. Im Notfalle tritt direkte Unterstützung ein. — Durch diese Bestimmung in Verbindung mit 3 (Erlaubnis!) wird einerseits den Eltern das größere Anrecht auf die Arbeitskraft des Kindes verliehen, und andererseits das Kind noch ein Jahr vor der Arbeit bei Fremden geschützt, wo die Heranziehung in den meisten Fällen eine stärkere ist.

5. Verboten seien für Kinder im schulpflichtigen Alter folgende Arbeiten: A. Das Klopfen, Sägen, Schneiden und Polieren von Marmor, die Verfertigung von Schiefertafeln und Griffeln, Arbeiten in Ziegeleien, Steinbrüchen, Schmieden und Schlossereien, die Achatschleiferei, das Glasieren von Thonwaren, Glasarbeiten in Hütten, die Anfertigung von Glasaugen, das Salzen, Enthaaren von Fellen und Häuten, das Mahlen und Mischen der Farben, die Herstellung und Verpackung von französischen Gummiartikeln, die Hilfe bei dem Abschlachten der Tiere in Fleischereien. B. Das Hausieren auf der Straße, in Häusern und Lokalen. C. Kellnerdienste und Fremdenwartung in Gast- und Schankwirtschaften fremder Arbeitgeber, Bier- und Weinfüllen ebendort. D. Aufwartung von Prostituierten. Schaustellungen in Eisenbahnzügen. Aufsicht in Figurenkabinetten und dergleichen. — Es empfiehlt sich namentliche Aufzählung. Wenn irgend möglich, ist die Zahl zu vermehren.

6. Kein Kind soll vor Beginn des Unterrichts beschäftigt werden. Läßt sich dieser Satz nicht in das Gesetz aufnehmen, so sollte doch die Beschäftigung der Kinder nicht beginnen a) im Winter vor 6½ Uhr

morgens, b) im Sommer vor $5^1/_2$ Uhr früh. Sie muß beendet sein um 6 bezw. 7 Uhr abends und soll in keinem Falle 4 Stunden täglich überschreiten. Bei energischer Durchführung der an die Polizeiverordnungen sich anlehnenden, aber der Erhöhung der Altersgrenze dringend notwendigen Bestimmungen dürften schon die fremden Arbeitgeber auf die Beschäftigung vor Unterricht verzichten. Rechnet man zu 4 Stunden körperliche Thätigkeit 5 Stunden (an manchen Tagen 7 Stunden!) Schularbeit und noch mindestens 1 Stunde Vorbereitung für den nächsten Tag, so erhält man nur ungefähr die für Jugendliche bereits festgesetzte gesetzlich erlaubte Arbeitszeit.

7. Die Sonntags- und Akkordarbeit der Kinder sei verboten, denn das Arbeiterschutzgesetz garantiert dem erwachsenen Arbeiter einen völligen Ruhetag, dessen das in der Entwicklung begriffene Kind doppelt bedarf. Die Akkordarbeit bedeutet eine künstliche Anspannung der an sich bereits eifrig arbeitenden Kinder.

8. Jeder fremde Arbeitgeber haftet für die Verletzungen, welche sich ein Kind bei der ihm übertragenen Arbeit zuzieht.

9. Jeder fremde Arbeitgeber ist verpflichtet, monatlich ein Verzeichnis der von ihm beschäftigten Kinder an die Polizeibehörde einzureichen, und ein zweites desgleichen mit Namen, Alter und Wohnung der Kinder in seinem Laden auszuhängen. Ist kein Verkaufsraum vorhanden, so geschieht der Aushang neben den Bestimmungen des Gesetzes in dem Beschäftigungsraum des Kindes.

10. Kein Kind darf ohne Erlaubnis (cf. 12) des Schulleiters von einem fremden Arbeitgeber beschäftigt werden.

11. Ein Kind, welches vor Beginn des Unterrichts beschäftigt war, darf am Nachmittag nicht weiter beschäftigt werden, und in den Ferien entweder nur am Vor- oder Nachmittag. (Absatz 1 nur notwendig, wenn Nr. 6, Absatz 1 nicht aufgenommen wird, dann aber wieder ein wirksames Mittel, die Beschäftigung angemessen auf den Nachmittag zu beschränken.)

12. Jedes bei einem fremden Arbeitgeber beschäftigte Kind erhält ein von der Schule abgestempeltes (cf. 10) Arbeitsbuch, in welchem der Arbeitgeber die Tageszeiten einzutragen hat, in denen er das Kind beschäftigen will. Dieses Buch dient einmal dem Lehrer zur Kontrolle, während es andererseits die Kenntnis des Gesetzes bei den Arbeitgebern fördert. Es kann gleichzeitig als Lohnbuch dienen, und enthält den Wortlaut des Gesetzes. Bei Entlassung des Kindes aus dem Arbeitsverhältnis ist es mit dem Vermerk des Arbeitgebers an die Schule zurückzugeben.

13. Ein Kind darf nur von einem fremden Arbeitgeber beschäftigt werden. Die Fälle, wo es am Morgen Backware trägt, am Nachmittage Laufbursche ist, und am Abend Kegel aufstellt, sind häufig genug.

14. Kindern, welche bereits hausindustriell von den Eltern beschäftigt werden, ist kein Arbeitsbuch seitens der Schule auszuhändigen.

15. Die Gemeinden sind verpflichtet, eine höhere Unterstützung dort eintreten zu lassen, wo Kinder notgedrungen mitarbeiten müssen. Ein bezüglicher Antrag ist schriftlich einzureichen. Die Erhöhung wird sofort zurückgezogen, wenn das Kind entgegen dem Gesetz beschäftigt wurde und dieser Fall seitens der Schule oder Polizei zur Anzeige gelangt. — Gerade weil das Bundesamt für Heimatwesen, bekanntlich die höchste Instanz für deutsches Armenrecht, sich dahin ausgesprochen hat, daß Eltern, die die Armenpflege in Anspruch nehmen, die Verpflichtung haben, ihre schulpflichtigen Kinder zum Miterwerb heranzuziehen, ist es endlich Zeit, das Maß der Arbeit für Kinder gesetzlich festzulegen. Es

würde die Gefahr eines Bargeldverlustes sehr günstig auf die Eltern einwirken. Wichtig sind die gesetzlichen Bestimmungen auch bezüglich der Waisen- und Pflegekinder, bei denen häufig eine über jedes Maß hinausgehende Arbeitszeit vorkommt.

16. Notwendig ist endlich die Ausdehnung der Gewerbeaufsicht auf die Hausindustrie; doch wird, selbst nach einer Vermehrung der Beamten, der Schule bei der Durchführung des Gesetzes die Hauptrolle zufallen.

17. Die Strafbestimmungen seien der Wichtigkeit des Gesetzes entsprechend scharf."

In einem gewissen Zusammenhang mit der Frage der Kinderarbeit steht die Frage der Schulsparkasse; denn wenn die Kinder, so dürfte man wohl folgern, nichts verdienen, so können sie auch nichts sparen u. s. w. Der Lehrerstand im ganzen steht daher wie der Kinderarbeit, so auch der Schulsparkasse nicht sympathisch gegenüber; ein Vorkommnis im verflossenen Jahr hat diese Abneigung noch vermehrt. Es stellte sich nämlich heraus, daß ein Rektor, dem die Verwaltung der Schulsparkasse anvertraut war, 17000 Mark unterschlagen hatte; 4 Jahre Gefängnis und 5 Jahre Ehrverlust waren die Folge für ihn. Der Fall ist uns nun zwar kein Beweis für die Schädlichkeit der Schulsparkassen; wir sind aber der Ansicht, daß die Sparkassenverwaltung die häusliche Erziehung in dieser Richtung gerade so gut unterstützen könnte, wie die Schule und manche andere Uebelstände, die mit der Schulsparkasse verbunden sind, dadurch vermieden würden (Störung des Unterrichts, Diebstahl in der Schule, Unterschlagung, Betrug, Neid unter den Kindern u. s. w.). Da wir gegen die Lohnarbeit der Kinder sind, so können nach unserer Auffassung nur die Eltern sparen; aber es ist nicht zu leugnen, daß durch sie auch die Kinder zur Sparsamkeit erzogen werden können, indem sie gleichsam zur Mitarbeit daran herbeigezogen werden. Wo aber einmal Schulsparkassen bestehen, da wird es schwer fallen, sie abzuschaffen; hier gilt es, eine Organisation zu schaffen, welche die mit ihr verbundenen Uebelstände möglichst beseitigt. Und das ist möglich, wie wir es aus langjähriger Erfahrung wissen; es sei uns gestattet, hier die Geschäftsordnung, welche der Wormser Schulsparkasse zu Grunde liegt, zum Abdruck zu bringen. „Die Karten, Sparmarken und Kontrollbücher werden den Schülern von den Schuldienern verabfolgt. Während des Unterrichts dürfen die Schüler weder Karten noch Geld auf den Tisch legen. Die Schüler haben auf jeder Karte vor deren Ablieferung ihren Namen, sowie den Betrag der aufgeklebten Sparmarken an der bezeichneten Stelle auszufüllen. Das Einsammeln der Sparkarten durch die Klassenlehrer geschieht vierteljährlich und zwar vom 15. bis 18. der Monate März, Juni, September und Dezember und ist den Schülern Tag und Stunde vorher anzugeben. Die Beträge, welche die Schüler gegen Ende eines Quartals mittelst Sparmarken einlegen, haben deren Vater oder Mutter in die Kontrollbüchelchen mit Datum, Zahlen und Worten nach Maßgabe des vorgeschriebenen Formulars einzutragen und ihre Unterschrift beizufügen. Die Lehrer tragen beim Einsammeln der Sparkarten deren Beträge sofort in ihr Ablieferungsbuch ein und quittieren in den Kontrollbüchelchen der Schüler mit Zahlen und Worten. Ein Schüler darf an einem Ablieferungstage nur höchstens 30 Mark einlegen und ist bei höheren Beträgen der Ueberschuß zurückzuweisen. Am 19. der obengenannten Monate übergeben die Klassenlehrer die Sparkarten und Einlagebücher der Schüler, sowie ihr Ablieferungsbuch an die Oberlehrer an einer von letzteren zu bestimmenden Stunde. Dieser verschließt Karten und Bücher in eine Tasche,

die durch den Schuldiener zur Sparkasse verbracht wird; dort wird sie in dessen Gegenwart geöffnet, der Inhalt kontrolliert und darüber Empfangsquittung ausgestellt." Zur Zeit bestehen etwa 2200 Schulsparkassen in Deutschland; darunter befinden sich in Preußen ca. 1300.

Die vorhergehenden Erörterungen lassen den sittlichen Zustand unserer Jugend begreiflich erscheinen; sie erklären es, daß das jugendliche Verbrechertum, wenn auch nicht in der Zunahme begriffen, so doch bestehen muß, weil die Erziehung in vielen Fällen eine mangelhafte ist und unter den gegebenen Verhältnissen sein muß. Dazu kommen noch andere wirtschaftliche und soziale Verhältnisse, die den jugendlichen Verbrecher geradezu großziehen (Wirtshausbesuch der Kinder, Aufenthalt auf Festplätzen, in Konzertlokalen und bei Spezialitätenvorstellungen, Wohnungsnot, Schlafburschenwesen, früher Alkoholgenuß u. s. w.). Wie in der „Denkschrift", die das preußische Kultusministerium der Gesetzesvorlage über „Zwangserziehung" beigegeben hat, dargethan wird, tritt die Gefahr der Verwahrlosung im nachschulpflichtigen Alter in fast noch höherem Maße auf, als im schulpflichtigen; die Ursache sucht die Denkschrift darin, daß infolge der wirtschaftlichen und sozialen Gestaltung des Volkslebens jetzt ein weit größerer Teil der heranwachsenden Jugend den festgefügten Ordnungen des Hauses, des Lehr- und Dienstverhältnisses, welche sie früher schützend umgaben, entzogen wird. Was ist nun zu thun, um diese Mißstände zu bekämpfen und zu beseitigen? Diese Frage muß sich in erster Linie die Gesellschaft, der Staat vorlegen, weil der Bestand derselben von der Beseitigung derselben mit abhängt. Die Bestrafung der Verbrechen (Verweis, Geldstrafe, Gefängnis), die bisher als Bekämpfungsmittel im Vordergrund stand, hat sich als solches nicht bewährt; sie vermag nicht die Ursachen zu beseitigen, nicht die Quellen des Uebels zu verstopfen. Ja in vielen Fällen erzieht sie erst den vollen Verbrecher; im Gefängnis wird im Verkehr mit Gesinnungsgenossen das Gewissen getötet und der Verbrechersinn geweckt. Vor allen Dingen muß, um das Uebel an der Wurzel zu bekämpfen, auf die Hebung des Familienlebens hingewirkt werden, wie schon oben hervorgehoben und dargelegt worden ist; die Regelung der Wohnungsfrage und der Arbeiterschutzgesetzgebung, der Mädchenerziehung u. a. wird hier ins Auge zu fassen sein. Sodann muß der Staat sein Augenmerk auf die Hebung der Schulerziehung richten; er muß durch Errichtung gut organisierter Kindergärten, durch Beseitigung der Massenanhäufungen der Kinder in einzelnen Klassen, durch eine gute äußere und innere Organisation der Schule und des Unterrichts, durch Errichtung von Fortbildungsschulen und Unterstützung der freien Bildungspflege alles thun, um eine gute und allseitige Erziehung der Jugend zu verbürgen. Man hat hier schon manches gethan, — und über einzelnes davon wollen wir noch eingehender berichten, — aber noch vieles ist zu thun.

Die Zwangserziehung Minderjähriger war für Preußen durch die Thronrede zur Eröffnung des preußischen Landtages angekündigt worden; die Erfahrungen des öffentlichen Lebens, so hieß es, hatten eine zunehmende Verwahrlosung unter der Jugend wahrnehmen lassen und nötigten infolgedessen, „die Zwangserziehung in ausgedehnterem Maße, als es nach der bisherigen Lage der Gesetzgebung geschehen konnte, zuzulassen". Der betreffende Gesetzentwurf wurde anfangs des verflossenen Jahres mit einer Denkschrift dem Herrenhaus vorgelegt und von demselben beraten; mit dem 1. April 1901 tritt das am 2. Juli 1900 veröffentlichte Gesetz in Kraft. Nach dem Gesetz von 1878 konnte die Zwangs-

erziehung bei Kindern vom 6.—13. Lebensjahr nur mit Einwilligung der Eltern ausgesprochen werden, und waren die Kosten allein oder fast allein von der Gemeinde zu tragen. Das Reichsstrafgesetzbuch befaßt sich in zwei Bestimmungen mit diesem Gegenstand: es unterscheidet einmal Kinder bis zum vollendeten 12. Lebensjahr, die für begangene Handlungen überhaupt nicht strafrechtlich verantwortlich gemacht werden können, dann junge Leute vom 12. bis zum 18. Lebensjahr, bezüglich deren Strafbarkeit es darauf ankommt, ob sie bei Begehung einer Handlung die zur Erkenntnis der Strafbarkeit erforderliche Einsicht besessen haben, und endlich Leute über 18 Jahre, welche — beim Nichtvorliegen eines sonstigen Schuld- und Strafausschließungsgrundes, wie z. B. Irrsinn, — strafrechtlich voll verantwortlich sind. Für die Kinder unter 12 Jahren gestattet der § 55 Abs. II des Reichsstrafgesetzbuchs den Landesregierungen, Vorschriften über die zur Besserung und Beaufsichtigung solcher Kinder geeigneten Maßregeln zu treffen; insbesondere kann die Unterbringung in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt erfolgen unter der Voraussetzung, daß durch die Vormundschaftsbehörde die Begehung der Handlung festgestellt und die Unterbringung für zulässig erklärt ist. Die zweite Bestimmung in § 56 des Reichsstrafgesetzbuchs geht dahin, daß, wenn junge Leute vom 12. bis zum 18. Lebensjahr wegen Mangels der zur Strafbarkeit einer Handlung erforderlichen Einsicht freigesprochen werden, in dem Urteil auszusprechen ist, ob der Angeschuldigte seiner Familie überwiesen oder in einer Erziehungs- oder Besserungsanstalt untergebracht werden soll. In der Anstalt ist er so lange zu behalten, als die der Anstalt vorgesetzte Verwaltungsbehörde solches für erforderlich erachtet, jedoch nicht über das vollendete 20. Lebensjahr. Indem das Bürgerliche Gesetzbuch in Art. 34 Abs. II des Einführungsgesetzes den § 55 des Reichsstrafgesetzbuchs dahin abändert, daß auch die Unterbringung in einer Familie erfolgen kann, im übrigen aber die oben aufgeführten Bestimmungen weiter in Geltung läßt, trifft es eingehender, und zwar in den §§ 1666, 1838 und Art. 135 des Einführungsgesetzes Vorschriften über die Zwangserziehung der verwahrlosten Kinder. Danach ist eine Zwangserziehung Minderjähriger, das ist also bis zum 21. Lebensjahr, unbeschadet der Vorschriften der §§ 55, 56 des Reichsstrafgesetzbuchs nur zulässig, wenn sie von dem Vormundschaftsgericht angeordnet wird. Notwendige Voraussetzung der Zwangserziehung ist aber einmal ein Verschulden der Eltern, nämlich wenn der Vater bezw. auch die Mutter in den Fällen, wo sie die elterliche Gewalt ausübt, das Recht der Sorge für die Person des Kindes mißbrauchen, das Kind vernachlässigen oder sich eines ehrlosen oder unsittlichen Verhaltens schuldig machen (Art. 1666) oder auch, ohne daß ein Verschulden der Eltern vorliegt, wenn die Zwangserziehung zur Verhütung des völligen sittlichen Verderbens des Kindes unerläßlich ist (Art. 135 des Einführungsgesetzes). An diese von der Reichsgesetzgebung aufgestellten Normen für die Zwangserziehung knüpft nun das preußische Gesetz an. Hiernach kann das Vormundschaftsgericht die Verbringung eines Kindes in eine andere Familie oder in eine Erziehungsanstalt resp. eine Besserungsanstalt, anordnen, wenn „das leibliche oder geistige Wohl des Kindes dadurch gefährdet wird, daß der Vater das Recht der Sorge für die Person des Kindes mißbraucht, das Kind vernachlässigt oder sich eines ehrlosen oder unsittlichen Verhaltens schuldig macht". Aber es können nunmehr nicht bloß Kinder von 6—13, sondern bis zum 18. Lebensjahre dieser Zwangserziehung unterworfen werden, „wenn der Minder-

jährige eine strafbare Handlung begangen hat, wegen der er in Anbetracht seines jugendlichen Alters strafrechtlich nicht verfolgt werden kann", und die Verhältnisse, unter denen er sich befindet, keine Garantie für eine Besserung resp. Verhütung einer weiteren Verwahrlosung bieten; sie kann überhaupt eintreten, wenn sie „wegen Unzulänglichkeit der erzieh-lichen Einwirkung der Eltern oder der sonstigen Erzieher oder der Schule zur Verhütung des vollen sittlichen Verderbens notwendig ist". Außer den Eltern oder sonstigen gesetzlichen Angehörigen des Kindes soll das Gericht den Gemeindevorstand, Geistlichen und Lehrer hören; die Kommunalbehörde soll entscheiden, in welcher Weise der Zögling untergebracht werden soll. Wenn schulpflichtige Zwangszöglinge der öffentlichen Volksschule ohne erhebliche sittliche Gefährdung der übrigen Schüler nicht überwiesen werden können, dann hat der Kommunalverband den erforderlichen Schulunterricht anderweit zu besorgen. Die Errichtung von Erziehungs- und Besserungsanstalten hat die Provinz zu besorgen; die Kosten des Unterrichts und der Erziehung trägt der Kommunalverband; die Staatskasse leistet dazu einen Zuschuß bis zur Hälfte der Ausgaben; auch die zum Unterhalt des Zwangszöglings verpflichteten Eltern oder Vormünder können von den Gemeinden zu den Kosten herangezogen werden. Die Unterbringung soll in einer Anstalt oder in einer Familie geschehen; der letzteren soll der Vorzug gegeben werden, wenn die Verwahrlosung noch nicht weit vorgeschritten ist. Ist dies der Fall, so steht allerdings die Anstaltserziehung im Vordergrund; jedoch soll der Zögling auch in diesem Falle nur solange in der Anstalt bleiben, als unbedingt nötig ist, und dann in eine Familie verbracht werden. Jeder in einer Familie untergebrachte Zögling soll einen „Fürsorger" erhalten, der sowohl die Erziehung und Behandlung als auch die Führung desselben zu überwachen hat; diese Fürsorge-Erziehung endet spätestens mit der Minderjährigkeit. Wie die „Allg. D. L.-Z." berichtet, ist ein Gesetzentwurf über die Zwangserziehung Minderjähriger auch dem bayerischen Landtag zugegangen. Nach der Vorlage kann die Zwangserziehung u. a. auch verfügt werden, wenn sie zur Verhütung des völligen sittlichen Verderbens des Minderjährigen notwendig ist. Sie soll jedoch nach Vollendung des 16. Lebensjahres eines Minderjährigen nur in besonderen Fällen angeordnet werden dürfen. Der Entwurf nähert sich im allgemeinen dem preußischen; die im preußischen Landtag viel umstrittene Kostenfrage ist dagegen vorläufig dahin entschieden, daß die Heimatgemeinde die ganzen Kosten tragen soll. Gleich den Bestimmungen des ursprünglichen preußischen Entwurfs darf die Unterbringung der Zwangszöglinge nur in Familien oder Erziehungs- und Besserungsanstalten, nicht aber in Korrigendenanstalten und Arbeitshäusern erfolgen.

Was das neue Zwangserziehungsgesetz von dem seither gültigen auszeichnet, das ist das Eingreifen des Staates in die Erziehung zu einer Zeit, wo die Verwahrlosung noch nicht eingetreten, aber mit Sicherheit zu erwarten ist, das Hinausschieben der Altersgrenze nach unten und oben, und daß diese Zwangserziehung auch gegen den Willen der Eltern ausgesprochen werden kann. Leider ist aber der Schule (resp. dem Lehrer) in dem Gesetz nicht der Einfluß gewahrt, der ihr zukommt; der Lehrer soll wohl gehört werden, kann aber keinen Antrag zur Zwangserziehung stellen, hat dazu weder Recht noch Pflicht. Und doch tritt gerade in der Schule die beginnende Verwahrlosung zuerst und am deutlichsten zu Tage; bis es die Polizei oder der Verwaltungsbeamte erfahren, ist es gewöhnlich zu spät. Mit Recht hat daher das braunschweigische Zwangs-

erziehungsgesetz von 1899 den Paragraphen aufgenommen: „Die Schulbehörden haben die zu ihrer Kenntnis gelangenden Thatsachen, welche die Anordnung der Zwangserziehung rechtfertigen, dem zuständigen Vormundschaftsgerichte mitzuteilen.“ Man sollte überhaupt, wenn man der Verrohung wirklich steuern will, in erster Linie sein Augenmerk auf die Schule richten; solange noch wie im 8. Jahrgang des „Statistischen Jahrbuchs deutscher Städte“ (Breslau, Korn, 1900) zu lesen ist, in vielen großen Städten auf einen vollbeschäftigten Volksschullehrer drei- bis viermal so viel Schüler entfallen als auf einen vollbeschäftigten Lehrer einer höheren Lehranstalt, kann die Volksschule ihre volle erziehliche Wirkung nicht ausüben. Auch vermißt man in dem Gesetz die Errichtung von Erziehungsämtern (Erziehungsrat), die sich lediglich mit dem Zwangserziehungswesen zu beschäftigen haben, und neuerdings wieder von der „Internationalen Kriminalistischen Vereinigung“ gefordert wurden; auch sie hätten Anträge auf Zwangserziehung zu stellen, aber diese auch zu überwachen und die Quellen der jugendlichen Entartung zu erforschen und durch geeignete Maßnahmen zu verstopfen. (Man siehe hierzu: Trüper, Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend, Langensalza, H. Beyer u. S. 1900.) Hoffentlich wird man nun die Strafmündigkeit wenigstens bis zum 14. Lebensjahr resp. zur Beendigung der Schulpflicht hinausrücken, da Kinder in eine Erziehungs- resp. Besserungs- und nicht in eine Strafanstalt gehören.

Mit der **Erziehung der aus der Volksschule entlassenen männlichen Jugend** hat sich im Sommer des verflossenen Jahres der „Evangelisch-soziale Kongreß“ beschäftigt; Prof. Dr. Baumgarten sucht die Frage zu beantworten: „Was muß geschehen, um unsere, der Volksschule entwachsene männliche Jugend stärker als bisher auf die religiösen, nationalen und wirtschaftlichen Aufgaben unseres Volkslebens vorzubereiten?“ Die Jugendfürsorge ist ja ohne Zweifel eine wichtige Frage; durch unsere bestehenden wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse ist sie geradezu eine brennende Frage geworden. Es sei nur hingewiesen auf die Veränderungen, die unser Lehrlingswesen im 19. Jahrhundert erfahren hat, und auf die Massenbeschäftigung der schulentlassenen Jugend in den Fabriken; die schulentlassene Jugend ist infolgedessen selbständig, aber auch den größten sittlichen Gefahren ausgesetzt. Es ist Aufgabe der Gesellschaft, Veranstaltungen zu treffen, um der Verwahrlosung der schulentlassenen Jugend entgegen zu wirken. Wir glauben aber nicht, daß man durch die Jünglingsvereine, durch die obligatorische Einführung des Religionsunterrichts in die Fortbildungsschule und durch den Kindergottesdienst nach des Referenten Vorschlag überhaupt dem Ziele viel näher kommt; eine radikale Reform unseres Religionsunterrichtes (resp. Einführung eines Moralunterrichtes in Volks- und Fortbildungsschule auf religiöser Basis) der Schule könnte neben anderen Maßregeln (Bibliotheken u. s. w.) schon eher wirksam sein. Bereits im März des verflossenen Jahres war in Berlin unter dem Vorsitze des Vizepräsidenten von Lucanus von Vertretern aller Gegenden Deutschlands im Reichstagsgebäude zu Berlin der „Deutsche Central-Verein zur Fürsorge für die schulentlassene Jugend“ begründet worden; nun geht man mit dem Plane um, im Anschlusse an diesen Verein überall im deutschen Vaterlande Ortsgruppen zu bilden, die die Centralleitung kräftig unterstützen und die segenbringende Idee in ihrem Wirkungskreise ins praktische Leben übertragen sollen. Nach § 2 der Satzungen erstrebt der Verein die sittliche und wirtschaftliche Förderung der schulentlassenen Jugend Deutsch-

lands mit besonderer Berücksichtigung der schulentlassenen Waisen durch Gründung und Weiterentwickelung von Fürsorgevereinen der verschiedensten Art in Stadt und Land, sowie Unterstützung aller Maßnahmen zur Bekämpfung der Verwilderung und Verwahrlosung der Minderjährigen (14.—18. Lebensjahr). Der Fortbildungsschulleiter Pagel-Berlin befürwortet die Bildung eines „Erziehungsbeirates", in dem die Lehrer neben Geistlichen, Aerzten, Kaufleuten, Handwerksmeistern, Arbeitern u. s. w. hauptsächlich thätig sind; er soll sich um die Wahl des Berufes, die Vermittlung geeigneter Lehr- und Dienststellen u. s. w. bekümmern und sich der Gefährdeten annehmen; auch soll er mit Hilfe von Stiftungen, Unterstützungen ꝛc. armen und talentierten Pfleglingen eine materielle Beihilfe in ihren Ausbildungsjahren leisten. (Man siehe auch: Die Jugendfürsorge von Frz. Pagel; Berlin. Nicolaische Verlagsbuchhandlung.) Wenn diese Vereine ihre Zwecke erreichen wollen, so müssen sie sich von jeder politischen und kirchlichen Tendenz frei halten. Allerdings fehlen diesen Vereinen die Zwangsmittel; sie werden ihren Einfluß daher immer nur auf eine Minderheit ausüben können. Ergänzend, ja als wesentlicher Teil muß infolgedessen die obligatorische Fortbildungsschule hinzutreten, von der an anderer Stelle die Rede sein wird.

Die reaktionären Parteien des deutschen Reichstages hatten scheinbar im Interesse der Volkserziehung ein Gesetz, die Lex Heinze, eingebracht, welches Augen und Ohren der Jugend vor dem Aergernis bewahren soll, das ihnen Bühne, Bücher und Bildwerke unter Umständen leicht bieten können. Ohne Zweifel werden hier der Jugend Dinge geboten, die ihre Erziehung nicht vorteilhaft beeinflussen; ohne Zweifel ist die Freude an der wahren, edlen Kunst und das Bedürfnis nach ihr unter der Jugend von heute nicht besonders hervorragend. Es sind materielle Genüsse, welche in den letzten Jahrzehnten des verflossenen Jahrhunderts das Interesse unserer Jugend fesseln und das am Geistigen, besonders aber am Aesthetischen, sehr zurückgedrängt haben. Das unter dem Namen Heinze aus dem Jahre 1891 bekannte Verbrechen wies mit erschreckender Deutlichkeit auf die unsittlichen Zustände in gewissen Gesellschaftskreisen hin; daß hier Abhilfe not ist, kann nicht bezweifelt werden. Aber man hängte diesem Gesetz nun Bestimmungen an, deren Formulierung eine solche Auslegung zuließ, welche für Kunst und Wissenschaft gefährlich ist; „mit Gefängnis", so heißt es, „bis zu sechs Monaten oder mit Geldstrafen bis zu sechshundert Mark wird bestraft, wer Schriften, Abbildungen oder Darstellungen, welche, ohne unzüchtig zu sein, das Schamgefühl gröblich verletzen, zu geschäftlichen Zwecken an öffentlichen Straßen, Plätzen oder anderen Orten, die dem öffentlichen Verkehre dienen, in ärgerniserregender Weise ausstellt oder anschlägt". „Wie soll es denn sein, wenn die Lex Heinze aufkommt?" so fragt Rosegger? „Verboten die Kunstwerke, die — ohne unzüchtig zu sein — unzüchtig wirken können! Wer bestimmt die Wirkung? Der Polizeibeamte! Und nach welchem Maßstab? Dem Reinen wird das meiste rein sein, der Unreine wird das meiste konfiszieren. Bevormundet mir die Künste nicht! Ob sie an der menschlichen Gestalt alle Schönheit schlicht und naiv eingestehen, ob sie das Allerheiligste unauffällig verhüllen, weil manches Geheimnis der Natur um seiner selbst wegen Geheimnis bleiben will, — es geschieht nach einer höheren Ordnung, an der kein plumper Gesetzesparagraph anhaken wird. Nun giebt es neben dieser göttlichen Kunst eine cynische Afterkunst, die mit ihren Erzeugnissen auf die Lüsternheit und Unzucht spekuliert, teils um Aufsehen zu erregen, teils um Geld zu gewinnen

Gegen eine solche ‚Kunst‘ protestieren wir alle; doch auch für sie haben wir ein berufeneres Gericht, als die Polizei es ist. Mit ihr muß die Kritik fertig werden und der Zorn des gesunden Menschen.“ (Rosegger, Türmer II.) Sie werden es aber — leider — doch nicht immer, ja in den wenigsten Fällen; daher ist es auch erklärlich, daß man nach anderen Mitteln sucht, um die Jugend vor schamlosen und gemeinen Darstellungen in Bild, Schrift und Wort zu schützen. Aber es liegt die große Gefahr vor, daß durch ein Gesetz, in dessen Geltungsbereich auch die Schöpfungen der wirklichen und ernsten Kunst und Wissenschaft hineinbezogen werden müssen, weil sich hier scharfe Grenzen gar nicht ziehen lassen, daß ein solches Gesetz zur Knebelung dieser Kunst und Wissenschaft benutzt werden kann, weil es keine allgemeine Definition über das, was das Schamgefühl beleidigt, giebt; daher ist ein solches Gesetz für die Kultur und ihre Fortentwicklung nicht nur gefährlich, sondern auch für ein Kulturvolk unwürdig. Kunst und Wissenschaft lassen sich nicht durch Staats- oder Polizeigesetz dirigieren; sie haben ihre Gesetze in sich, nach denen sie sich entwickeln müssen. Unsere vorhandenen Gesetze reichen völlig hin, um Ausschreitungen in der bezeichneten Richtung hin zu verhindern; warum aber macht man von ihnen nicht mehr Gebrauch? Es ist offenbar, das Gesetz sollte den reaktionären Parteien nur eine Handhabe zur Unterdrückung der wahren Kunst und Wissenschaft sein; darum lehnte man auch jede Zusatzbestimmung, die dieses verhindern sollte, ab. Darum erklärten sich auch die führenden Geister auf dem Gebiet der Kunst und Wissenschaft gegen das Gesetz. Und doch läßt es sich nicht leugnen, wie schon hervorgehoben, daß bei uns auch in dieser Hinsicht nicht alles in Ordnung ist; durch Bild, Schrift und Wort werden oft den Augen und Ohren unserer Jugend Dinge geboten, die auch dem Reinen — und wie viele sind derer — gefährlich sind. Da müssen einerseits der Staat durch bessere und strengere Anwendung der bestehenden Gesetze und die führenden Geister durch schärfere Kritik der Erzeugnisse der Kunst und Wissenschaft einschreiten; anderseits aber muß die Pädagogik zur Hilfe herangezogen werden, die Pädagogik im weiteren Sinne des Wortes. Die Erziehung in der Familie, in der Schule und in der Gesellschaft müssen Sorge tragen, daß das ästhetische und sittliche Gefühl und Bewußtsein unserer Jugend mehr und besser wie seither gebildet werden. Hier kann die Kirche auch viel mithelfen; sie kann wenigstens der Schule die Bahn frei machen zu einer sittlichen Erziehung durch einen pädagogischen, religiös-sittlichen Unterricht (Religions- und Moralunterricht). Wer hat denn den sittlichen Verfall in den Ländern verschuldet, in denen die Kirche die Schule bis in die Neuzeit hinein beherrschte? Ist es nicht die Freiheit der Bildung gewesen, die Deutschland seither in sittlicher Hinsicht über diese Länder emporgehoben hat? Wenn wir aber den sittlichen Verfall dort am stärksten finden, wo die Volksbildung und die Volksschule am niedrigsten stehen und umgekehrt, da sollte man nicht im Zweifel über die Mittel sein, mit denen man auch ohne lex Heinze die Roheit und Unsittlichkeit bekämpfen kann; die Volksschule und die Volksbildung sind ohne Zweifel diese Mittel, wenn sie auch allein das Uebel nicht heilen können. So löblich auch das an Stelle der gefallenen lex Heinze getretene Verbot ist, Personen unter 16 Jahren Abbildungen und Schriftwerke, welche, ohne unzüchtig zu sein, das Schamgefühl gröblich verletzen, feilzubieten und zu verkaufen, so kann dies Mittel nur wirken, wenn die Jugend so erzogen wird, daß sie den ihr begegnenden sittlichen Gefahren Widerstand leistet, resp. aus dem Wege geht; die

Jugend muß mehr wie seither durch die Kunst erzogen werden, damit sie alle Afterkunst verschmäht. Gestalte man also Religions-, Zeichen- und Litteraturunterricht zeitgemäß und wirke man durch Volksbibliotheken, Lesehallen, Museen und Theater ästhetisch und sittlich bildend auf die Jugend!

Vor allen Dingen muß für die Erziehung einer körperlich und geistig gesunden und lebensfreudigen Jugend Sorge getragen werden; diese Erziehung muß auch auf das nachschulpflichtige Alter ausgedehnt werden. Heute geschieht ja in dieser Hinsicht schon bedeutend mehr wie früher; neben dem Turnen wird auch das Jugendspiel im Anschluß an die Schule gepflegt. Die Turnvereine pflegen auch die körperliche Ausbildung der aus der Schule entlassenen männlichen Jugend, allerdings oft einseitig; heilsam wäre es, wenn sie den Bestrebungen des Zentralausschusses zur „Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland“ mehr entgegenkämen und seinen Bestrebungen sich anschließen würden. Derselbe blickt nunmehr auf eine zehnjährige Thätigkeit zurück und hat unter der Leitung des Herrn von Schenckendorff in Görlitz segensreich gewirkt. In Görlitz hatte er im Verein mit Gymnasialdirektor Dr. Eitner und auf Veranlassung eines Erlasses des preußischen Kultusministers von 1882 den Jugendspielen seine Aufmerksamkeit gewidmet, und dann veranlaßt, daß sich 1891 der genannte Zentralausschuß bildete. Dieser gab, wie Herr von Schenckendorff in dem 9. Jahrgang des von ihm und Dr. med. Schmidt herausgegebenen „Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele“ (Leipzig, R. Voigtländer, 1900) berichtet, „dauernde Anregung bei den Staatsbehörden, bei den Städten, Schulen, Lehrern, Aerzten und geeigneten Vereinen, stellte Anträge und hielt jene Stellen über die Entwicklung im Laufenden; ebenso suchte er in der politischen wie in der pädagogischen, turnerischen und medizinischen Presse auf die weiteren Volks- wie Fachkreise einzuwirken“. Er ließ Vorträge halten und veröffentlichte Schriften, in erster Linie das genannte Jahrbuch, das als Quellenwerk der gesamten Bestrebungen zu erachten ist; er hielt in den verschiedenen Teilen Deutschlands Versammlungen ab, um besonders die Lehrer, Staats- und Gemeindebehörden für die Sache zu begeistern. Und das gelang ihm auch; ca. 330 Städte und die preußische Staatsregierung sowie eine Anzahl von Vereinen und Privatpersonen unterstützen ihn mit Geld und führten seine Pläne mit Hilfe der Lehrer aus. In den 10 Jahren der Wirksamkeit des Zentralausschusses haben 3736 Lehrer und 1956 Lehrerinnen in den von ihm jährlich in verschiedenen Städten anberaumten Spielkursen ihre Ausbildung erhalten; sie haben dann wieder andere Lehrkräfte in ihren heimischen Kreisen ausgebildet. In einer großen Anzahl von Städten wurden Spielplätze eingerichtet und die Jugendspiele eingeführt; auch hier trat der Zentralausschuß durch Herausgabe eines „Ratgebers zur Einführung der Volks- und Jugendspiele“, von „Spielregeln“ und anderen Schriften unterstützend ein. Ihm war es aber nicht bloß um die Förderung der Jugend-, sondern auch um die der Volksspiele zu thun; er wollte die Leibesübungen zu einer lebendigen Sitte des Volkes machen. Zu diesem Zwecke wollte er die Volksfeste benutzen, wo alle Stände vereinigt sind; 1894 wurde in dieser Hinsicht ihm die Preisaufgabe gestellt: „Wie sind die Feste des deutschen Volkes zeitgemäß zu reformieren und zu wahren Volksfesten zu machen?“ In 42 Schriften wurde die Frage beantwortet. Seine Bestrebungen, durch ein periodisch, etwa fünfjährig, wiederkehrendes allgemeines deutsches Nationalfest dem reformierten Volksfest eine allgemeine Verbreitung zu geben, hatten indessen zunächst keinen Erfolg; ihnen trat besonders die

Turnerschaft entgegen, weil sie eine Schädigung ihrer Bestrebungen befürchtete, als ob beide Bestrebungen nicht demselben Zwecke dienen sollten. Der im Anschluß an den Zentralausschuß 1899 gegründete Reichsverein für vaterländische Festspiele erstrebt daher zunächst eine Reform der Volksfeste durch Schaffung örtlicher vaterländischer Festspiele an. Hierbei wird er aber sein Augenmerk besonders darauf zu lenken haben, daß diese Spiele und die ihnen innewohnenden versittlichenden Eigenschaften, welche hauptsächlich in der Pflege der Selbstzucht, der willigen Unterordnung, des Mutes, der umsichtigen Entschlossenheit und des zähen Willens sich äußern, den Mittelpunkt des Festes bilden und die Spiele nicht bloß zur Verzierung von Freß- und Saufgelagen und der Unzucht dienen; solche Volksfeste wirken vergiftend auf die Jugend. Die Arbeit, die hier zu schaffen ist, ist nicht leicht; man hat hier mit alten Gewohnheiten, geschäftlichen Interessen, sinnlichen Neigungen und anderen Dingen zu kämpfen, die unter der Verzierung des Patriotismus die Jugend den größten sittlichen Gefahren preisgeben und dann natürlich die Schule für ihre Sünden verantwortlich machen wollen. Es muß dieser Kampf gegen die Unsittlichkeit der Volksfeste zugleich ein Kampf gegen den Alkoholismus sein; denn dieser ist die Wurzel alles Uebels; wir wollen damit durchaus nicht die Enthaltsamkeit fordern, sondern nur die Mäßigkeit. In Deutschland besteht schon seit Jahren ein Verein abstinenter Lehrer, desgleichen in Holland und der Schweiz; in England, Belgien und der Schweiz bestehen sogar Abstinenzvereine unter den Schülern. (Man siehe auch: „Blätter für Volksgesundheitspflege"; München, R. Oldenbourg.)

Hand in Hand gehen mit diesen Bestrebungen diejenigen der „Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur"; sie sucht die allgemein anerkannten, rein menschlichen, sittlichen Erkenntnisse unserer Zeit in Schule und Leben zur Herrschaft zu bringen und benutzt dazu Vorträge und Schriften („Ethische Kultur", „Bericht über die ethische Bewegung" u. s. w.). Herrscht auch noch nicht in allen von ihr aufgeworfenen Fragen volle Klarheit, scheint uns auch die völlige Loslösung der Moral von der Religion (nicht zu verwechseln mit Konfession) in der praktischen Lehre (Unterweisung, Unterricht) zur Zeit nicht durchführbar, so giebt die Gesellschaft doch fruchtbare Anregungen, die Beachtung verdienen.

Dieser Gesellschaft zur Seite steht die „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung", deren Thätigkeit nunmehr auch seitens des Staates mehr beachtet wird. „Besonders freudig ist es zu begrüßen", heißt es in dem XXIX. Jahresbericht dieser Gesellschaft, „daß die freiwillige Bildungsarbeit seitens der Staatsregierungen nicht nur gewürdigt, sondern auch materiell und moralisch unterstützt wird. In den preußischen Kultusetat wurden im Berichtsjahr 50000 Mk. zur Begründung von Volksbibliotheken eingestellt und ein beträchtlicher Teil dieser Summe (15000 Mk.) unserer Gesellschaft zur Verfügung gestellt. Auch in anderen deutschen Staaten werden staatliche Mittel für denselben Zweck hergegeben. Die sächsische Regierung zahlt seit 1876 jährlich 15000 Mk. für Volksbibliotheken. Seit 1898 ist dieser Betrag auf 20000 Mk. erhöht worden. Das preußische Kultusministerium hat auch durch einen Erlaß vom 18. Juni 1899 für die Begründung und Einrichtung von Volksbibliotheken wertvolle Anregungen und Fingerzeige gegeben."

In erfreulichem Aufschwunge befinden sich die Leseanstalten in den größeren Städten des Reiches. Aus einer Zusammenstellung vom statistischen Amt der Stadt Dortmund, in der 40 Städte enthalten

sind, geht u. a. hervor, daß in diesen 40 Orten 149 Volksbibliotheken und 39 Lesehallen bestehen. Die Stadt Breslau erhöhte die städtische Subvention für ihre Volksbibliotheken von 9000 auf 18000 Mk. Die Ausleihungen der Breslauer Bibliothek stiegen von 130985 im Jahre 1898 auf 200328 im Jahre 1899. Die 27 Berliner Volksbibliotheken liehen 1898/99 630000 Bände aus, und die beiden städtischen Lesehallen wurden zusammen von 38840 Personen besucht. Ein Berliner Bürger, Herr Hugo Heymann, gründete aus eigenen Mitteln eine große Volksbibliothek mit Lesehalle, die allen Anforderungen an ein modernes Leseinstitut entspricht. Die in Hamburg im Oktober des Berichtsjahres eröffnete Bücherhalle lieh im ersten Halbjahr ihres Bestehens 34541 Bände aus, und der Lesesaal wurde von 45666 Personen besucht, die höchste Ziffer, die in Deutschland überhaupt erreicht worden ist. Die Leseanstalten bleiben aber bei weitem zurück hinter den großen englischen und nordamerikanischen Instituten und auch hinter den Anstalten der österreichischen Reichshauptstadt. Die „Zentral-Bibliothek" in Wien, die Schöpfung des Vereins „Zentral-Bibliothek", dessen Seele Prof. Dr. E. Reyer ist, verlieh im Berichtsjahre nicht weniger als 400000 Bände.

Nicht minder gut entwickelten sich die kleinen Volksbibliotheken auf dem platten Lande, deren Zahl sich auch stetig vermehrt. Ueber die von der Gesellschaft begründeten ländlichen Bibliotheken wird weiter unten berichtet. Einen Anhalt für das Lesebedürfnis in kleinen Dörfern giebt u. a. ein Bericht des Lesevereins Unislaw in Posen, dessen Bibliothek 157 Bände zählt und 800 Bücher im Laufe des Jahres auslieh. In einem westpreußischen Dorfe (Winkelsdorf bei Deutsch-Eylau) wurden 726 Bücher gelesen. In Groß-Kuhren (Ostpreußen) verlieh eine Bibliothek mit 77 Bänden 1070 Bände. Jeder Leser entnahm im Durchschnitt 15 Bände und jedes Buch wurde durchschnittlich 14mal ausgegeben. Eine auf dem Hochofenwerk Julienhütte bei Bobrek (Oberschlesien) vor Jahresfrist eröffnete Volksbibliothek verlieh 7313 Bände. Unter den Lesern überwiegen diejeniger polnischer Nationalität erheblich, ein Fingerzeig, daß die Volksbibliothek eines der wichtigsten Mittel ist, unter der Bevölkerung mit nichtdeutscher Muttersprache in den Ostmarken deutsche Bildung zu verbreiten.

Die Gesellschaft hat sich an der hier zu leistenden Arbeit nach Kräften beteiligt. Die beiden letzten Generalversammlungen fanden in den Großstädten des Ostens (Danzig und Posen) statt. Die Generalversammlung des Berichtsjahres verhandelte über drei Gegenstände, die direkt den Osten betreffen. Von den 352 Volksbibliotheken, die die Gesellschaft im Berichtsjahre gegründet und unterstützt hat, befinden sich 84 in Westpreußen, 41 in Posen und 48 in Pommern. Im Vorjahre wurden seitens der Gesellschaft in Westpreußen 129, in Posen 79 und in Pommern 39 Bibliotheken begründet.

Neben den volkstümlichen Leseanstalten entwickelten sich auch die Einrichtungen für die mündliche Belehrung breiterer Volksschichten in erfreulichster Weise. Das Eintreten der Hochschullehrer in diese Arbeit hat sich nach allen Richtungen hin als vorteilhaft erwiesen. Dem Beispiele der Universität Wien, die die Errichtung volkstümlicher Lehrkurse selbst in die Hand genommen hat, sind die reichsdeutschen Hochschulen zwar nicht gefolgt, es haben sich indessen in einer Reihe von Universitätsstädten Vereine für diesen Zweck gebildet, so in Berlin, München und Heidelberg. Andere Hochschulen, z. B. Kiel, Jena und Karlsruhe sind ohne Begründung eines besonderen Vereinskörpers mit

der Errichtung von Hochschulkursen vorgegangen. Ohne direkte Verbindung mit der Universität wirkt seit 22 Jahren die Berliner Humboldt-Akademie, die in Berlin selbst und in Potsdam blühende Zweiganstalten besitzt, und in ähnlicher Weise sind volkstümliche Vorlesungen in Hamburg, Frankfurt a. M., Breslau, Braunschweig, Posen und Kassel ins Leben gerufen worden. Von Frankfurt a. M. aus ist durch den dortigen „Ausschuß für Volksvorlesungen" eine vortreffliche Organisation, die das benachbarte Rhein- und Maingebiet umfaßt, geschaffen und dadurch einer Reihe von kleineren Ortschaften der Vorteil vorzüglich eingerichteter Lehrkurse gesichert worden. Die deutschen Hochschulkurse dürfen schon jetzt den Vergleich mit ähnlichen Veranstaltungen des Auslandes nicht scheuen, wenigstens insoweit es sich um die größeren Städte handelt, während auf dem platten Lande Einrichtungen, die mit den nordischen Volkshochschulen in Vergleich gestellt werden könnten, vollständig fehlen."

Auf der Hauptversammlung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, die im verflossenen Jahre in Heidelberg abgehalten wurde, sprach Prof. Rein-Jena über die „Volkshochschulkurse"; er führte folgende Gedanken aus: Die Kraft einer Nation ruht in ihrer geistigen und materiellen Kultur; welchem dieser beiden Gebiete der Vorrang gebührt, ist eine strittige Frage. Die Vererbung geistiger und materieller Güter ist ungleich; die ersteren lassen sich nur durch eigene Arbeit in Besitz nehmen. Natürliche und künstliche Schranken verhindern die gleichmäßige Verteilung der geistigen Güter. Man unterscheidet drei Bildungsschichten, denen die öffentlichen allgemeinen Bildungsanstalten (Volksschule, Realschule, höhere Lehranstalt) entsprechen. Auf der höheren und mittleren Stufe besteht ein lückenloser Bildungsgang bis zum Eintritt in den Beruf, auf der unteren Stufe leider nicht; hier gilt es zu ergänzen und auszubauen. Dem wird aber von gewisser Seite, angeblich im Interesse des Arbeiters selbst, in Wirklichkeit aber wohl aus egoistischen Gründen, widersprochen und statt einer Erweiterung eine Einschränkung der Bildung des Arbeiterstandes empfohlen; eine Rückschraubung der Volksbildung ist aber unmöglich. Die wirtschaftlichen Verhältnisse, die allgemeine Wehrpflicht, das allgemeine Wahlrecht verlangen gebieterisch eine Erweiterung derselben; der Protestantismus kann auch aus kirchlichen Rücksichten einer künstlichen Zurückhaltung der Bildung niemals zustimmen. Was haben nun Gesellschaft, Staat und Kirche für die Fortbildung der arbeitenden Klassen gethan? Die allgemeine obligatorische Fortbildungsschule ist in Preußen noch ein frommer Wunsch. Auch die Kirche hat nur in bescheidenem Umfange an der sittlichen Bildung der Jugend zu arbeiten vermocht. Etwas mehr ist seitens der Gesellschaft durch freiwillige Bildungseinrichtungen geschehen. In diese Arbeit sind neuerdings auch die Universitäten eingetreten. Vorangegangen sind die englischen Hochschulen, die ihre Isolierung im Volksleben stärker fühlten als die deutschen Institute. Der dort zuerst gemachte Versuch, vorwiegend die Arbeiter zu belehren, hat dahin geführt, immer mehr an die mittleren Klassen sich zu wenden. Von 1000 Teilnehmern an den englischen Hochschulkursen sind nur etwa 70 Fabrikarbeiter. In Deutschland ist der umgekehrte Weg eingeschlagen worden; man hat sich zuerst an die früheren Akademiker, dann an die Volksschullehrer und schließlich an die arbeitenden Klassen gewandt. Die Universitäten Marburg, Greifswald, Kiel, Jena, Göttingen, Berlin, Breslau und Heidelberg sind in die Arbeit eingetreten. Aufgabe der deutschen Universitäten ist die wissenschaftliche Forschung und die Lehre. Letztere bedarf einer weiteren Ausdehnung auf

die im praktischen Leben stehenden Volkskreise; die Universität tritt damit in lebhaftere Beziehung zum Leben, auch ergiebt sich eine vorzügliche Gelegenheit zur pädagogischen Schulung der jüngeren Dozenten. Unzutreffend ist der Einwand, daß die Hochschulkurse Halbbildung verbreiten; sie schulen die Denkkraft und rufen damit geistige und sittliche Kräfte wach. Neben einer Reihe von Universitäten sind die Humboldt-Akademie in Berlin und viele Volksbildungsvereine in dieser Richtung thätig. Es ist nötig, das Arbeitsgebiet zwischen diesen Organen sachgemäß zu begrenzen. Die geringe Beteiligung der Arbeiterschaft an den Kursen hat sowohl wirtschaftliche als politische Gründe (lange Arbeitszeit, unzureichende Löhnung, das durch die Führer genährte Mißtrauen). Trotzdem wird die Bewegung, die nicht künstlich hervorgerufen ist, weitergehen, und es ist eine Pflicht der Universitäten, daran mit ganzer Kraft teilzunehmen. Der Korreferent Stadtrat Dr. Flesch-Frankfurt a. M. hebt hervor, daß es notwendig sei, sich den Umfang der zu leistenden Arbeit zu vergegenwärtigen. Handle es sich einerseits darum, das geistige Vätererbe möglichst vielen und in möglichst großem Maße zu übermitteln, so werde andererseits mit der geistigen Emporhebung sittliche Erziehung bezweckt, außerdem sei die Bildung ein Mittel, politischen Einfluß zu gewinnen und soziale Mißstände zu beseitigen oder zu mildern. Dementsprechend müssen auch die Organisationen für diesen Zweck verschieden sein. Wo es sich nur um Vermehrung des Wissens handelt, kann die Universität, soweit es die räumlichen Verhältnisse gestatten, an die Spitze treten. Wo aber politische und soziale Zwecke verfolgt werden, müssen Vortragskurse und einzelne Vorträge eingerichtet, Bibliotheken und Kunstsammlungen, Theater, Konzerte ꝛc. zugänglich gemacht werden. Diese Arbeit können die Hochschulen nicht übernehmen; hier müssen die verschiedensten Faktoren zusammenwirken, alle sozialen Schichten, Stadt und Land (s. Dänemark) interessiert und so die breiteste Grundlage für die zu leistende Arbeit geschaffen werden. Katzenstein-Mannheim berichtet über die von Heidelberger Professoren eingerichteten Mannheimer Hochschulkurse, bei denen die Teilnehmerschaft zu 70% aus Industriearbeitern besteht und wo die Sozialdemokratie eifrig und in gutem Einvernehmen mit andern Kreisen sich beteiligt habe. Das vielfach bestehende Mißtrauen sei in dem, was früher geschehen sei, vollständig begründet. Wenn man von den Kursen eine Schwächung des Klassenbewußtseins der Arbeiter erwarte, so wünsche er als Sozialdemokrat diesen Erfolg nicht; um diesen Preis würde er seine Mitwirkung versagen müssen. Der Vorsitzende bemerkt dem Vorredner gegenüber, daß die Sozialdemokratie sich leider nicht überall an den gemeinsamen Bildungsveranstaltungen beteilige; die große Berliner Humboldt-Akademie, die im letzten Quartal in 6 Lehrstätten 3200 Hörer hatte und demnächst in Charlottenburg eine siebente Lehrstätte errichten wolle, werde z. B. von der Sozialdemokratie angefeindet. Prof. Dr. Fuchs-Freiburg i. B. führt aus, daß im weiteren Verlauf der Bewegung die Hochschulen sich darauf beschränken könnten, die große Zahl von Lehrern, insbesondere von Volksschullehrern, vorzubilden, die übrigen Kurse aber anderen Kräften überlassen könne.

Wir werden später an anderer Stelle auf diesen Gegenstand noch einmal zurückkommen und darlegen, daß nur mit Hilfe der Volksschullehrer der letzte Zweck der freien Bildungsvereine erreicht werden kann; nur mit ihrer Hilfe, geeignete Geistliche selbstverständlich nicht ausgeschlossen, kann die Volksbildung durch Wort und Schrift im Volke gefördert und gepflegt werden. Einzelne Vorträge thun es nicht; es

müssen systematisch zusammenhängende Reihen von Vorträgen sein, die in methodischer Folge die wichtigsten Bildungsfächer umfassen und in gegenseitiger Erhellung das Verständnis des Ganzen ermöglichen. (Man siehe auch: Wetekamp, Volksbildung, Volkserholung — Volksheime, Berlin, Gaetner, 1900.) Volksbibliotheken sind auf dem Lande so nötig wie in der Stadt. Hier ist noch viel zu thun; Nordamerika und England können auch hierin als Muster dienen. Bibliothekar Dr. Schultze berichtet in den „Comenius-Blättern für Volkserziehung (IX 1/2) über die Aufwendungen der (28) deutschen Großstädte (mit mehr als 100000 Einw.) für ihr Bibliothekswesen; sie zählen zusammen $7^1/_3$ Mill. Einwohner und wenden auf jährlich für Stadtbibliotheken 400000 Mk., für Volksbibliotheken 160000 Mk. und für Bibliotheken anderer Art 190000 Mk.; auf den Kopf der Bevölkerung entfallen demnach 10 Pfg. Ausgaben für das Bibliothekswesen, wovon der kleinste Teil der Volksbibliothek zufällt. In England geben 36 Städte mit mehr als 80000 Einwohnern und zusammen mit $6^2/_3$ Mill. Einwohnern ca. 2760000 Mk. für Bibliothekszwecke aus, was auf den Kopf 40 Pfg. beträgt. Es mag aber doch beachtet werden, daß von Arbeitgebern und Aktiengesellschaften im 2. Quartal 1900 im Deutschen Reich ca. $3^1/_3$ Mill. Mk. für Erziehungs- und Bildungszwecke gestiftet wurden, hiervon kommen auf Kinderfürsorge 122824, auf Volksgesundheitspflege 360000, für Erziehungs- und Unterrichtszwecke 916500, für Bildungs- und Vereinszwecke, sowie Bibliotheken 1170500 und für Kunstpflege, Museen und Denkmäler 752000 Mk. Mit den Volksbibliotheken beschäftigen sich drei Verfügungen des preußischen Kultusministeriums, die kurz nacheinander erlassen worden sind und in demselben Heft des „Zentralblattes" zum Abdruck gelangen. In dem einen wird eine gute Mäßigkeitsschrift zur Anschaffung für die Bibliotheken empfohlen, und in dem zweiten werden die Oberpräsidenten angewiesen, auch die Bibliotheken der Kriegervereine aus dem staatlichen Fonds für Volksbibliotheken zu unterstützen, „sofern es sich um Bibliotheken handelt, deren Benutzung nicht auf den Kreis der Vereinsmitglieder beschränkt ist". Im dritten Erlaß werden die Oberpräsidenten angewiesen, „bezüglich der aus staatlichen Mitteln unterstützten Volksbibliotheken darauf hinzuweisen, daß bei der Auswahl der Bücher auch darauf Rücksicht genommen werde, das Interesse für die vaterländischen Kolonien und für die weitere Entwickelung der deutschen Flotte durch die Aufnahme geeigneter Schriften zu beleben".

III. Schulorganisation.

1. Aeußere Organisation.

Tiefdenkenden und weiterblickenden Staatsmännern und Sozialpolitikern kommt es immer mehr zum Bewußtsein, daß für die friedliche Entwicklung und Lösung der sozialen Frage weniger die Ueberbrückung der Kluft zwischen Arm und Reich auf dem Gebiete des wirtschaftlichen, sondern auf dem des geistigen Lebens von Bedeutung ist; daher ist die Schulorganisationsfrage, welche sich mit der Ueberbrückung dieser Kluft zu beschäftigen hat, eine sozialpolitische Frage. Der Entwicklungsgang des deutschen Schulwesens hat infolge des Einflusses des römischen Bildungswesens auf dasselbe die Entstehung einer einheitlichen National-

schule mit aus gemeinsamem Stamm herauswachsenden Zweigen verhindert. Das Gelehrtenschulwesen wurde von einem besonderen Lehrstand gepflegt und von einer auf wissenschaftlicher Basis beruhenden Theorie gestützt; es entwickelte sich infolgedessen schon früh unabhängig von dem Einfluß der Kirche und unterstützt von Staatsmännern und Volksvertretern, die aus ihm hervorgingen und ihm auch wieder ihre Kinder zur Ausbildung übergaben. Das Volksschulwesen dagegen entbehrte bis zum Ausgang des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts der Pflege durch einen besonderen Lehrstand und der Stütze durch eine auf wissenschaftlicher Basis beruhenden Theorie; es blieb infolgedessen in Abhängigkeit von der Kirche und entbehrte der nachhaltigen und kräftigen Unterstützung durch Staatsmänner und Volksvertreter, die ihm wenig Interesse und Verständnis entgegenbrachten, weil sie mit ihm in keiner oder zu loser Beziehung standen. Wohl hat sich nun im 19. Jahrhundert ein besonderer Volksschullehrerstand gebildet und eine auf wissenschaftlicher Basis beruhende Volksschulpädagogik entwickelt; wohl haben auch Staatsmänner und Volksvertreter, weil sie durch die Zeitverhältnisse der Volksschule näher getreten sind, mehr Interesse und Verständnis für dieselbe. Die größte Erniedrigung erlebte die deutsche Volksschule anfangs der zweiten Hälfte des verflossenen Jahrhunderts; nach dem Vorgange Preußens trat fast überall eine mächtige Reaktion im Volksbildungswesen ein, und die Regulative wurden zum Muster für die Schulordnungen. Erst mit den siebziger Jahren, in der „Aera Falk", erwachte neues Leben, und die Ideen Pestalozzis, Fröbels und Diesterwegs fanden wieder Beachtung; der Wert der Volksbildung wurde besser erkannt und geschätzt, die Volksbildung fing an Volkssache zu werden. Aber immer wirken doch noch die alten Verhältnisse fort; die Kluft zwischen dem Volksschulwesen und dem Gelehrtenschulwesen ist infolgedessen noch nicht überbrückt, eine einheitliche deutsche Nationalschule ist noch nicht geschaffen. Die soziale Frage tritt immer mehr in den Vordergrund; man erkennt immer mehr, daß sie ohne die Volksbildung nicht zu lösen ist. Während aber der Liberalismus sie durch Förderung derselben zu lösen glaubt, will die Reaktion sie mit Hilfe der Hemmung der Volksbildung unterdrücken; sie streben daher darnach, die Schule in ihre Hand zu bekommen. Wie sich dieser Kampf zwischen Fortschritt und Rückschritt im einzelnen gestaltet, werden die nachfolgenden Erörterungen zeigen.

Nach den letzten statistischen Feststellungen (Pr. Lz.) giebt es im Deutschen Reich gegenwärtig (Ende 1899) 59300 Volksschulen, in denen rund 8660000 Kinder von 137500 Lehrern bezw. Lehrerinnen unterrichtet werden. Für diese Schulen werden jährlich etwa 341700000 Mk. aufgewendet, wovon den größten Teil die Gemeinden, und zwar 243310000 Mk., zu tragen haben. Reich und Staat bezahlen also noch nicht hundert Millionen; den Gemeinden würde also, wenn sie alle gleichmäßig belastet wären, jeder Volksschüler im Jahre etwas über 28 Mk. kosten, während die Kosten von Staat und Gemeinde zusammen sich auf etwa 39,50 Mk. pro Volksschüler stellen. Auf einen Lehrer bezw. eine Lehrerin entfallen im Durchschnitt etwa 63 Schüler. An Lehrerbildungsanstalten bestehen im Reiche 188 Lehrer- und 31 Lehrerinnenseminare, an denen etwa 2000 Lehrkräfte wirken, und die etwa 19000 männliche und 2100 weibliche Zöglinge pro Jahr ausbilden. Hierzu kommen noch 86 staatliche Präparandenanstalten mit etwa 5000 Schülern. Zusammen verursachen diese Lehrerbildungsanstalten eine jährliche Ausgabe von 13 bis 14 Mill. Mk.

Auf etwa 900 Einwohner entfällt im Reiche eine Volksschule, und auf je 189 Einwohner kommen 16 Volksschüler, während auf etwa 400 Einwohner ein Volksschullehrer kommt. Die Zeitschrift des kgl. preußischen statistischen Bureaus veröffentlicht die Analphabeten unter den Eheschließenden im preußischen Staat von 1882—1898; es zeigt sich, daß die Analphabeten bei den Männern von 38,7% auf 7,8% und bei den Frauen von 58,8% auf 12,5% heruntergegangen sind, und daß in den östlichen Provinzen die schreibunkundigen Personen häufiger sind als in den westlichen. Nach den von der Militärbehörde gelieferten statistischen Nachweisungen waren 1879 1,57 der Eingestellten im deutschen Reich ohne Schulbildung, d. h. ohne Kenntnis des Lesens und Schreibens in deutscher Sprache; 1899 dagegen waren es nur 0,08%. Mecklenburg-Strelitz stand 1899 mit 0,16% und Preußen mit 0,12% obenan; in Preußen wieder beschränkten sich diese 0,12% im wesentlichen auf die östlichen Provinzen (Ost- und Westpreußen, Posen, Schlesien).

Der deutsche Lehrerverein fordert bekanntlich die „Allgemeine Volksschule" als gemeinsamen Unterbau für alle Schulanstalten und dementsprechend die Beseitigung der Vorschulen; von den Schulmännern wird diese Forderung immer und immer wieder erhoben, in der Praxis dagegen findet sie immer noch wenig Beachtung. „Die ‚allgemeine Volksschule', die weder einen Unterschied des Standes noch des Besitzes kennen und in sich alle Kinder vom 6. bis 10. Lebensjahr vereinigen soll", fordert Professor Rein in den „Stimmen zum Schulprogramm des 20. Jahrhunderts" (Deutsche Schule IV. H. 3). In eben diesen Stimmen (Deutsche Schule IV. H. 4) sagt Professor Paulsen: „Der Elementarkursus ist für alle Berufe und für alle Bevölkerungsklassen derselbe; er kann darum der Natur der Sache nach gemeinsam sein. Diese Gemeinschaft, die im Süden Deutschlands vorhanden ist, ist wünschenswert, um die allgemeine Volksschule zu heben. Die besonderen Vorschulen an den höheren Schulen entziehen der allgemeinen Volksschule nicht nur erwünschte Elemente, sondern auch die Teilnahme der wohlhabenden und gebildeten Klassen; sie wirken zugleich im Sinne der Trennung der Klassen." Der Vorsitzende des deutschen Lehrervereins, Lehrer Clausnitzer, tritt ebenfalls in diesen „Stimmen" energisch für die „allgemeine Volksschule" ein; „es ist," sagt er, „eine eigentümliche Erscheinung, daß dieselbe Zeit, welche an der Emanzipierung der unteren Stände im Interesse der Einheit und der Wohlfahrt der Nation arbeitet, auf der anderen Seite ernstlich darnach strebt, eine Scheidewand schon zwischen der Jugend der verschiedenen Schichten zu errichten. Man will," so fährt er weiter fort, „die eigenen Kinder von der Berührung derjenigen des ‚gemeinen' Volkes absondern, angeblich, um ihre Sittlichkeit nicht in Gefahr zu bringen. Jeder Pädagoge, der die Jugend der höheren und der Volksschule kennt, weiß jedoch, daß in Bezug auf diesen Punkt die Vertreter der ersteren Schulen durchaus keinen Grund haben, von einer höheren Sittlichkeit ihrer Schüler im Ernste zu sprechen. Diese Scheidung der Jugend der verschiedenen Stände muß auf der einen Seite Ueberhebung, auf der anderen Haß erzeugen, und so wird direkt darauf hingearbeitet, die Nation in zwei einander kühl, sogar feindselig gegenüberstehende Lager zu spalten. Während unsere ganze nationale Entwicklung verlangen muß, daß die Gegensätze zwischen den einzelnen Volksklassen möglichst ausgeglichen werden, wird durch die Standesschulen dem direkt entgegengearbeitet und der Standesdünkel geradezu gezüchtet. Einsichtige Staatsmänner, wie z. B. Dr. Bosse, gehören deshalb auch zu den

Gegnern dieser Schulen.... Wohl harren noch andere Forderungen, besonders auf dem Volksschulgebiete, ihrer Erledigung; diese werden sie aber unschwer finden, wenn die Kardinalforderung einer allgemeinen Volksschule erfüllt ist. Sobald auch die oberen Stände ihre Kinder der Volksschule zuführen und so persönlich an der letzteren beteiligt sind, werden sich die anderen Schul- und Erziehungsfragen fast von selber lösen." Und auch der Pestalozziforscher Seyffarth stellt in seinen „Stimmen" (Deutsche Schule IV. H. 11) die Forderungen auf: „Die Volksschule ist die erste Stufe der öffentlichen Erziehung; sie ist eine allgemeine, für alle Kinder bestimmte." „Mehr als je," sagt O. Pautsch (Die steigende Bedeutung der öffentlichen Erziehung; Ethische Kultur VIII. H. 49), „hat der Staat sich genötigt gesehen, von der öffentlichen Schulerziehung jede andere Tendenz, sei es die einer Partei oder die einer Institution, wie beispielsweise der Kirche, fernzuhalten. Solange die Erziehung beruflich eingeengt, von der Kaste in Ziel und Umfang bestimmt war, regelte sie sich selber, ordnete sie sich nach dem Gesetze des Selbsterhaltungstriebes. Heute gilt es, über Klasse und Stand hinaus die großen Interessen des sozialen Zusammengehens, nicht die partiellen der Scheidung zu wecken und zu pflegen. Die moderne Erziehung bedarf des neutralen Bodens gemeinsamer menschlich-staatsbürgerlicher Vorstellungsreihen. Sie ist der Gegner jedes Sonderinteresses. Jede Standes-, Kasten- und Geldsackschule ist ein Anachronismus, ein künstliches Erhalten von überlebten Formen. Die Tendenz des Tages ist die allgemeine Volksschule und Bildungsmöglichkeit jeder Intelligenz." Ein Fürsprecher der „allgemeinen" Volksschule war Bürgermeister Brinkmann in Berlin. Ein Mitarbeiter der Volkszeitung, ein Schulkamerad und Studiengenosse von Bürgermeister Brinkmann, erzählt darüber folgendes: „Brinkmann hat mit mir einen großen Teil seiner Schulzeit in einer gehobenen städtischen Volksschule und zwar in unserem Geburtsort Ragnit zugebracht, in welcher Knaben und Mädchen, außer in den Elementarfächern, im Lateinischen, in Mathematik und vaterländischer Geschichte unterrichtet wurden. Da saßen die Söhne der Geistlichen (Brinkmanns Vater war Pfarrer), der Aerzte, der Lehrer und der Kaufleute einträchtig neben den Söhnen der Handwerker, unteren Beamten und Tagelöhner. Im Sommer sah man häufig Barfüßler, im Winter klapperten die Holzpantoffel; aber keinem fiel es ein, sich über seine Mitschüler erheben zu wollen. Ebenso waren uns Religionsunterschiede fremd. Diesen Schulzuständen verdanken wir es, daß wir noch heute mit allen Kreisen der Bevölkerung einen herzlichen Verkehr zu pflegen imstande sind. Namentlich hat es Brinkmann geplant, die Bedürfnisse des ‚kleinen Mannes' zu verstehen und seine besonderen Wünsche zu würdigen; erst kürzlich sagte er mir: Ich lebe der vollen Ueberzeugung, daß die simultane Volkseinheitsschule, auf deren Unterricht sich später die höheren Schulen für begabtere Schüler aufzubauen hätten, diejenige Einrichtung ist, mittelst deren die sozialen Unterschiede besser, als bisher, ausgeglichen werden könnten."

In der That, man sollte es erwarten, daß alle Volksvertreter und Staatsmänner, die die Herstellung eines einheitlichen Staatslebens erstreben, die allgemeine Volksschule als Grundlage der nationalen Bildung fordern müßten; sie müßten fordern, daß die ganze Jugend von dem gleichen nationalen Denken, Fühlen und Wollen erfüllt wird. Wenn ein kleiner Teil der deutschen Jugend, etwa 5%, nicht mit dem größten Teil, mit den übrigen 95%, auf derselben Schulbank sitzen kann,

weil die letzteren eine sittliche Gefahr für die ersteren sind, so ist es traurig in Deutschland mit der Volkssittlichkeit bestellt; dann wäre es höchste Zeit, mit einer Reform der sozialen Ordnung zu beginnen.

Daß in Bayern die „allgemeine Volksschule" besteht, ist bekannt; Tews teilt in einer Abhandlung über „die allgemeine Volksschule und die höhere Mädchenschule" (Deutsche Schule IV. H. 8) den Inhalt eines Schriftstücks von der Leitung der Augsburger Volksschulen mit, nämlich einen Auszug aus den Listen, in denen die im Herbst 1899 die Augsburger Volksschulen besuchenden Kinder verzeichnet sind, aus dem sich ergiebt, daß in denselben 29 Kinder von Offizieren, 37 von höheren Beamten, 95 von höhergestellten Personen aus kaufmännischen und gewerblichen Berufen sind. Der bekannte Augsburger Stadtschulrat Bauer behauptet also nicht zu viel, wenn er sagt: „Die Stadt Augsburg hat eine echte Volksschule, ohne Unterschied des Standes. Auf unseren Schulbänken sitzen die Söhne der hohen Staatsbeamten neben denen des einfachen Handwerkers, die des Fabrikanten neben denen des schlichten Arbeiters. Jenes Unding, das wir Standesschule heißen, welches schlechten Bürgersinn oder schnöde Gewinnsucht hervorbringt, hat in unseren Mauern keinen Raum. Und jeder Versuch, etwas Derartiges anzubahnen, wird scheitern an dem gesunden Sinn der Augsburger Bürgerschaft." „Wenn die Volksschule in ihren unteren Stufen von Kindern aller Volkskreise besucht wird," sagt Tews (a. a. O.), „so werden auch die begüterten und einflußreichen Bürger den Zustand und die Entwicklung des Volksschulwesens mit Interesse verfolgen, wodurch eine ausreichende Pflege der Volksschule garantiert wird. Der Verkehr mit sorgsam erzogenen Kameraden ist für diejenigen ärmeren Kinder, die eine sorgsame Erziehung nicht genossen haben, ein großer Vorteil, während umgekehrt Nachteile für die ersteren daraus in der Regel nicht erwachsen. Der gemeinsame Unterricht trägt zur Ueberbrückung der sozialen Gegensätze bei, während Standesschulen als Nährwurzel des Kastengeistes anzusehen sind." In anderen deutschen Ländern blüht allerdings das Vorschulwesen, zu dem wir auch selbstverständlich die (wenigstens vier) unteren Klassen der „Mittel-" und „höheren Mädchenschule" rechnen; „es wird noch viel Arbeit kosten," sagt dazu die „Päd. Zeitung", „die Vorurteile, denen die Vorschulen ihre Entstehung verdanken, endgültig zu besiegen; es hat auch fast den Anschein, als ob die Lehrerschaft nicht überall mit der wünschenswerten Entschiedenheit der Sonderschule" entgegentrete. (Päd. Jahresber. 50. Bd.) Dennoch zeigt sich hier und da eine Erscheinung, die den Freunden der „allgemeinen Volksschule" Freude bereiten kann; so hat man 1898 in Cöln (Ehrenfeld) gegen den Willen des Zentrums eine Mittelschule errichtet, welche sich auf die sechs unteren Jahrgänge der Volksschule aufbaut (siehe unten die in Worms seit 1895 geplante „Erweiterte Volksschule"); sie soll besonders von solchen Knaben besucht werden, die für ihre Berufsbildung (kaufmännische, gewerbliche oder technische) eine weitergehende, allgemeine Bildung erfordern, als die Volksschule sie geben kann. (Festschrift für die Deutsche Lehrerversammlung in Cöln 1900.)

Hamburg hatte in seinem Schulgesetz von 1870 die allgemeine Volksschule gesetzlich festgelegt; die Gestaltung des Schulwesens in Hamburg nach dem Erscheinen des Gesetzes stand damit allerdings in Widerspruch. Nunmehr läßt der neue Entwurf für ein Schulgesetz die „allgemeine Volksschule" fallen und führt die Standesschule ein; „Vorschulen," heißt es, „welche für den Eintritt in die unterste Klasse der

höheren Klassen vorbereiten, sind als gesonderte Lehranstalten zu behandeln, auch wenn sie an höhere Schulen angefügt sind und mit diesen unter derselben Leitung stehen". Der „Zentralausschuß Hamburger Bürgervereine" hat nun in zwei Extrasitzungen zu dieser Frage Stellung genommen; er fordert klipp und klar: „Die fünfstufige Volksschule bildet den gemeinsamen Unterbau der übrigen Schulen; die Schüler, welche die (fünfstufige) Volksschule durchgemacht haben, treten in die (dreistufige) Ergänzungsschule über oder können sich einer Reifeprüfung unterziehen," deren Bestehen zum Eintritt in die höheren Lehranstalten berechtigt. In Darmstadt entbrannte ein heftiger Kampf bei der Errichtung einer neuen selbständigen (achtklassigen) Mittelschule. Oberlehrer Schmeel vertrat dieselbe und bekämpfte die allgemeine Volksschule; Oberlehrer Backes und Reallehrer Kaßlick dagegen vertraten die allgemeine Volksschule und bekämpften die selbständige Mittelschule. Die Stadtverordneten genehmigten aber die letztere.

Ueber die Denkschrift des Stadtschulrats Dr. Sickinger von Mannheim über die Schulorganisation in größeren Städten ist in dem vorjährigen Jahresbericht eingehend berichtet worden; der darin gemachte Vorschlag hat weder die Zustimmung des Lehrerkollegiums noch der Regierung gefunden, vielmehr soll die Frage auf einem Wege gelöst werden, der in Worms bereits begangen ist. Hören wir darüber Schuldirektor Beetz aus Gotha, welcher im verflossenen Jahr die Volksschulen in Mannheim, Worms u. a. O. besuchte und sich so ein eigenes Urteil bilden konnte. „In Mannheim," sagt er (Pädag. Warte 1900, H. 6), „will man, angeregt von Basel und Zürich, zunächst immer den Erfolg des Schuljahres abwarten und erst dann die für die Versetzung nicht reifen Kinder ausscheiden, um sie in kleineren Sammelklassen von den tüchtigsten Lehrern besonders unterrichten zu lassen. Es soll möglich sein, noch im Verlaufe des Schuljahres die größere Hälfte der Schüler den Normalklassen wieder zuzuführen, während man bei der nächsten allgemeinen Versetzung den Rückstand definitiv der Hilfsschule zuweist. In Marienthal bei Chemnitz hatte der Schuldirektor Seyfart vor etlichen Jahren eine ähnliche Einrichtung getroffen, die aber nach seinem Weggange von dem Nachfolger nicht in Seyfarts Sinne gewürdigt und unterstützt wurde, so daß sie wieder verfiel. Auch in Mannheim ist man auf großen Widerstand gestoßen und hat ihn zur Zeit noch nicht bewältigt, obwohl in den genannten Städten der Schweiz die Probe erfolgreich bestanden wurde und dort niemand mehr an dieser Organisation rüttelt. Obgleich ich diesen Ausweg nicht von der Hand weise und nötigenfalls selbst betreten würde, will mir doch die einfachere Art, in der Schulinspektor Scherer-Worms die Frage gelöst hat, zweckmäßiger und nachahmungswürdiger erscheinen. Dort greift man erst am Ende des vierten Schuljahrs ein und vereinigt die Kinder, die dem Alter nach um eine oder mehrere Stufen zurück sind, also irgendwo einmal sitzen blieben, in eine besondere Klasse, in der sie dann künftig bleiben und aufsteigen. Sie werden nunmehr nach dem verkürzten Plane einer siebenstufigen Schule unterrichtet und erreichen, wie ich schon zahlenmäßig berichtet habe, bis auf einen geringen Bruchteil das abschließende Ziel." Es sei hierzu zunächst ergänzend bemerkt, daß von den zurückgebliebenen Kindern ein großer Prozentsatz auf die Schüler fällt, welche von außen zugezogen sind, und, weil sie in ungünstigeren Schulverhältnissen (wenig gegliederte Schulen, überfüllte Klassen u. s. w.) ihren Unterricht genossen, nicht in die ihrem Alter entsprechende Klasse versetzt werden konnten. Dadurch kommt es, nicht zum Nachteil

dieser, sagen wir einmal, Nebenklassen, daß in ihnen nicht bloß Schwächlinge, sondern auch gut begabte Kinder sitzen; sie alle aber sind in ihren Kenntnissen zurück und würden in den acht Schuljahren das Ziel der Schule, d. h. die oberste Klasse, nicht erreichen. Sie würden also in den Hauptklassen (Normalklassen) keine relativ abgeschlossene Bildung erhalten; auch kann in diesen Klassen auf die Fassungskraft der betreffenden zurückgebliebenen Kinder und die sichere Erwerbung der unbedingt nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht so Rücksicht genommen werden, als in Klassen, wo diese in ihren Kenntnissen und Fertigkeiten mehr gleichartigen Kinder vereinigt sind. Ob man schon nach Ablauf des ersten Schuljahres die Kinder in dieser Hinsicht trennen soll, ist uns recht fraglich; örtliche Verhältnisse (Schulweg, Anzahl der zurückgebliebenen Kinder u. s. w.) müssen hier auch beachtet werden. Von den am Schlusse des Schuljahres 1900/1901 entlassenen Schülern (Schülerinnen) der Volksschule in Worms wurden aus Klasse I 72,3 % entlassen; sie hatten in acht Schuljahren auch acht Jahresklassen durchlaufen. Aus Klasse II wurden entlassen 19,5 %; sie hatten in acht Schuljahren nur sieben Klassen durchlaufen, aber in der oben bezeichneten Weise einen abschließenden Unterricht erhalten.

In Bayern ist der christliche Bauernverein der Ansicht, daß das 7. Schuljahr auf dem Lande aufgehoben, jedenfalls aber durch längere Dispensbewilligungen vom Schulbesuch in seinen Härten gemildert werden solle; der allgemeine Bauernverein dagegen, der nicht unter geistlicher Leitung steht, sprach sich wiederholt für den Wert einer tüchtigen Schulbildung und für deren Erweiterung und Vertiefung aus. In einem Beschluß des pfälzischen Landrates wird die Einführung eines 8. Schuljahres mit obligatorischem Besuch, namentlich in den Städten mit bedeutender Industrie, gefordert. Eine Anzahl bayrischer Städte — voran die Landeshauptstadt — führte das 8. Schuljahr mit freiwilligem Besuch ein, da ein Zwangsbesuch gesetzlich nicht zulässig ist; die Erfahrung lehrte, daß die Bevölkerung diese Einrichtung freudigst begrüßt und ihre Kinder zahlreich schickt. Auch in der Kammer kam das 8. Schuljahr infolge der Eingabe des erwähnten Landrates zur Sprache; der Kultusminister erklärte, daß die Angelegenheit bereits sich in Instruktion befinde. Das Ergebnis der diesbezüglichen Erhebungen aus zahlreichen Städten und Landorten der Pfalz liegt nun vor; fast sämtliche Stadtgemeinden, auch der größte Teil der Landgemeinden, haben sich im Prinzip für die Einführung des 8. Schuljahres erklärt. Es wurde vielfach darauf hingewiesen, daß die jungen Leute schon mit 13 Jahren entlassen werden, aber in den Geschäften, Werkstätten und Fabriken erst mit 14 Jahren eintreten können; in diesem Jahre werde viel vergessen, und mancher Junge gerate auf die schiefe Ebene. Eigentümlich habe es berührt, daß in dem ministeriellen Anschreiben nur die Gründe vorgeführt wurden, die gegen die Einführung eines 8. Schuljahres sprechen; welche Antwort man wünschte, ist sohin klar.

Solange noch in einem Staat, wie in Preußen, ca. 1⅓ Mill. Kinder in überfüllten Klassen sitzen und ca. 13000 Klassen ohne Lehrer und Schulsäle sind, solange noch viele Schulsäle in ungenügendem Zustande sich befinden, solange kann er nicht stolz sein auf seine Schule. „Ich will nur darauf hinweisen," sagt der Abgeordnete Rektor Kopsch im preußischen Abgeordnetenhaus, „daß nach der amtlichen Schulstatistik vom Jahre 1896 in Preußen rund 1400000 Schulkinder in überfüllten Klassen unterrichtet wurden. Das sind 26,55 Prozent der gesamten

Schülerzahl. Auf dem Lande empfingen im Durchschnitt nur 72 von 100 Kindern unter normalen Frequenzverhältnissen ihren Unterricht. Im Regierungsbezirk Oppeln sank diese Zahl auf 49 von 100 herab. Dabei ist zu bedenken, daß nach der Anschauung und nach den Grundsätzen der Regierung eine Klasse nur dann für überfüllt gilt, wenn in der einklassigen Schule mehr als 80, in einer mehrklassigen mehr als 70 Kinder in einer Klasse sich vorfinden. Was es heißt, 80, 100, 120 und noch mehr in einem Zimmer zusammenzupferchen, das brauche ich für diejenigen, die Verständnis für den Unterricht und ein Herz für unsere Kinder haben, nicht näher darzulegen. Es muß anerkannt werden, daß die Regierung sich bemüht hat, diese Ueberfüllung nach Möglichkeit zu beseitigen; aber bei den immerhin beschränkten Macht- und Geldmitteln, die ihr zur Verfügung stehen, kann auch in den letzten Jahren eine wesentliche Aenderung in diesem Zustande noch nicht eingetreten sein." Selbst in den großen Städten, wo man mehr Verständnis und Interesse der Volksschule entgegenbringt, sind die Klassen der Volksschule, gegenüber denen der höheren Schulen, überfüllt; das „Statistische Jahrbuch deutscher Städte von 1900" enthält Angaben, aus denen diese Behauptung sich unmittelbar ergiebt. Auf einen vollbeschäftigten Lehrer entfallen danach durchschnittlich Schüler in:

	höheren Knabenschulen	höheren Töchterschulen	Mittelschulen	Volksschulen	Vorschulen
Aachen	17,4	19,7	36,4	59,6	48,5
Altona	23,0	23,4	36,6	55,5	42,4
Barmen	16,5	19,3	—	57,1	24,5
Berlin	24,3	29,8	—	—	48,9
Bochum	21,2	24,5	—	68,7	—
Braunschweig	20,5	25,0	22,9	46,2	—
Breslau	21,8	27,4	36,6	56,8	31,5
Cassel	21,5	23,5	26,3	46,5	47,5
Charlottenburg	28,4	28,2	—	47,2	46,4
Dresden	19,7	16,9	31,0	43,1	—
Düsseldorf	21,8	22,5	39,8	64,2	39,4
Duisburg	20,3	27,9	—	65,7	30,3
Essen	20,9	25,9	—	63,6	28,0
Frankfurt a. M.	19,8	27,1	41,5	44,3	88,7
Frankfurt a. O.	22,1	26,1	41,1	53,5	25,0
Görlitz	20,5	23,1	31,1	56,6	43,3
Halle a. S.	20,6	23,0	41,8	54,0	31,8
Hannover	24,1	29,6	23,6	50,4	44,8
Kiel	25,1	24,0	31,9	44,6	40,5
Köln	22,2	21,5	36,9	58,9	50,6
Königsberg i. Pr.	24,3	27,9	32,8	55,3	37,0
Krefeld	19,9	24,5	30,4	63,9	32,2
Magdeburg	23,3	33,0	—	53,1	42,9
Nürnberg	22,8	36,5	—	51,6	41,8
Potsdam	22,7	29,5	32,2	55,0	48,1
Stettin	19,0	27,7	35,4	48,4	26,3
Wiesbaden	26,7	26,3	41,1	49,3	38,2

In der Pfalz kommen in den 11 größten Städten auf eine Klasse 53 Schüler, in den kleineren Städten und Landorten 61. In Oberschlesien ist die Zahl der einklassigen Schulen mit über 100 und die

zweiklassigen mit über 200 Schülern sehr groß; meistens sind dies katholische Schulen.

Die Fürsorge für die geistig Minderwertigen in der Hilfsschule findet immer mehr Beachtung; für sie interessieren sich Medizin resp. Psychiatrie und Pädagogik gleichmäßig. Auf der XXV. Wanderversammlung der südwestdeutschen Neurologen und Irrenärzte (1900) hielt der Nervenarzt Dr. med. Laquer, einen Vortrag: „Die Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder, ihre ärztliche und soziale Bedeutung“. Er weist darauf hin, daß die wachsende kriminalistische und soziale Bedeutung des Schwachsinns und dessen Berücksichtigung bei der Bildungsfrage immer mehr erkannt werde; Bonnhöffer („Beitrag zur Kenntnis des großstädtischen Bettel- und Vagabundentums“, Berlin, Guttentag, 1900) berichtet, daß 53% der Bettler und Obdachlosen in Breslau das Ziel der Volksschule nicht erreicht haben. In ca. 90 deutschen Städten bestehen zur Zeit Hilfsschulen; auch in der Schweiz, in Holland, England, Norwegen und Dänemark werden sie immer mehr eingerichtet. Die Vertreter der Hilfsschulen halten alle zwei Jahre Versammlungen ab, in welchen über die Einrichtungen derselben nach allen Seiten beraten wird; die Zeitschrift: „Der Kinderfehler“ von Trüper und Ufer beschäftigt sich besonders mit ihnen. In Frankfurt a. M. waren 1899 0,52% der schulpflichtigen Kinder, die die Bürgerschulen besuchten, schwachsinnig. Seitens der Schulärzte ist festgestellt worden, daß die geistige Leistungsfähigkeit in fast allen Fällen in körperlichen Mängeln und Krankheitszuständen begründet oder als Folge überstandener schwerer Krankheiten zu betrachten ist; daher muß der Schularzt den Schülern der Hilfsklasse besondere Aufmerksamkeit widmen. Von besonderem Interesse ist die Bemerkung, welche Dr. Laquer bezüglich des Einflusses der behinderten Nasenatmung auf die Leistungsfähigkeit der schwachbegabten Kinder macht; nach seiner Erfahrung, die auch von anderen Aerzten unterstützt wird, ist sie „mehr als Komplikation, denn als Ursache von andauernden Minderleistungen schwachbegabter Schulkinder aufzufassen“. Es steht aber nach Dr. Laquer u. a. fest, „daß ein ganz hoher Prozentsatz der Hilfsschüler unehelich geboren ist, schwindsüchtigen oder trunksüchtigen Eltern entstammt“. Je mehr diese Uebel zunehmen, desto größer wird auch die Zahl der Schwachsinnigen werden. Wird nun auch in den Städten immer mehr durch Errichtung von Hilfsklassen resp. Hilfsschulen für sie gesorgt, so fehlt doch auf dem Lande noch jede Fürsorge; hier müßte der Staat in geeigneter Weise eingreifen. Ferner müßte man auch die Versorgung der aus der Hilfsschule entlassenen Zöglinge Sorge tragen; einerseits müßte dies geschehen durch Unterbringung in geeignete Lehrstellen, andererseits durch Fortbildungsunterricht. Dr. Laquer faßt die ärztlichen und sozialen Gesichtspunkte des Hilfsschulwesens in folgende Sätze zusammen: „1. Der angeborene oder früh erworbene Schwachsinn ist die Grundlage vieler schwerer, zumeist unheilbarer Nerven- und Geistesstörungen, sowie schwer verbesserlicher Neigungen zum Verbrechen. 2. Die Einrichtung von Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder der Minderbemittelten ist notwendig zur frühen Erkennung und Behandlung der Schwachsinnigen und zum Schutze derselben vor sittlichem Verfall und vor Verarmung durch Erwerbsunfähigkeit. 3. Die gegenwärtige Verfassung der mehrklassigen selbständigen Hilfsschulen ist im wesentlichen aufrecht zu erhalten; sie ist durch Hilfsklassen, die an die Normalschule sich angliedern, nicht zu ersetzen, aber durch Anfügung von Internaten und Beschäftigung der Kinder in den Nachmittagsstunden weiter auszu-

bauen. 4. Das Zusammenwirken von Lehrern und Schulärzten ist geeignet, die Schwachsinnigen von den Normalbefähigten schon in der Volksschule rechtzeitig zu sondern und nur die bildungsfähigen Imbecillen der Hilfsschule zuzuführen, auch die Bedeutung der körperlichen Veränderungen für die Entwickelung des Schwachsinnes festzustellen. 5. Alle Schwachsinnigen, welche die Klassenziele der Hilfsschule nicht erreichen, sind auszuschulen und den Idiotenanstalten mit systematischem Unterrichte zu überweisen. Alle Moralisch-Defekten, Epileptiker und mit schweren, unheilbaren Sinnesgebrechen Behafteten gehören in besondere Anstalten. 6. Nur durch mehrjährige weitere Versorgung und Unterstützung der aus der Hilfsschule entlassenen Zöglinge wird ihre Selbständigkeit und Erwerbsfähigkeit im späteren Leben gewährleistet. — Stellennachweis, Zahlung von Lehr- und Pflegegeldern sind durch private Wohlthätigkeit oder öffentliche Mittel zu ermöglichen. Leichte Handwerke und ländliche Arbeiten sind als berufliche Ziele für Schwachsinnige anzustreben. 7. Den Militär- und Justizbehörden sind genaue Berichte über die Schulleistung und über das sittliche Verhalten der Hilfsschüler zugänglich zu machen, damit bei Vergehungen gegen das Gesetz ihre Unzurechnungsfähigkeit bewiesen oder wenigstens ihre Bestrafung gemildert werden könne."

Infolge des Mangels eines einheitlichen nationalen Schulwesens hat auch die „Mittelschule" nach preußischem Muster (erweiterte oder höhere Volksschule) keine feste Stelle im Schulorganismus gewonnen; sie steht in den meisten Fällen als selbständige Lehranstalt neben der Volksschule da und ermangelt der einheitlichen Organisation. (Siehe: Dr. Wegener, Das Verhältnis der Realschule und Mittelschule in Preußen; Leipzig, Teubner.) Je mehr sich das wirtschaftliche und soziale Leben entwickelt, desto mehr macht sich in dem Bürgerstand die Notwendigkeit einer gesteigerten „Allgemein- und Fachbildung" bemerklich, welche die Volks- und Fortbildungsschule, aber auch die höheren Lehranstalten nicht bieten können; es handelt sich um eine gehobene wirtschaftliche und deutsche Bildung als Grundlage einer erhöhten fachlichen Ausbildung. Wie schon erwähnt, hat man dieser Forderung dadurch zu entsprechen versucht, daß man von der Volksschule völlig losgelöste, von unten auf selbständige „Mittelschulen" errichtet; sie haben die Zusammenhangslosigkeit und Buntscheckigkeit unseres Schulwesens noch vermehrt und zugleich dem Kastengeist neue Nahrung zugefügt. Sie haben auch zu einer bedauerlichen Spaltung im Volksschullehrerstand geführt. Da in der bestehenden Schulorganisation das Band zwischen Volks- und Mittelschule zerrissen worden ist, so haben sich natürlich auch die Mittelschullehrer zu einem besonderen Verein zusammengeschlossen, der seine Provinzialvereine und natürlich auch seine Provinzialversammlungen hat; sein Organ ist die „Mittelschule". Wir können uns nur für die mit der Volksschule organisch verbundene Mittelschule aussprechen und haben schon vor einigen Jahren einen Plan für eine solche nebst Lehrplan ausgearbeitet, der von der obersten Schulbehörde genehmigt worden ist und, sobald es die Verhältnisse gestatten, praktisch ausgeführt werden wird. Die „Erweiterte Volksschule" (Mittelschule, höhere Bürgerschule) in Worms", so heißt es in der Vorbemerkung zum Lehrplan, „baut sich auf die sechs untersten Klassen der städtischen Volksschule auf und nimmt solche Schüler in sich auf, welche das in dem für diese Schule aufgestellten Lehrplan festgesetzte Ziel der Klasse III. (6. Klasse von unten) vollständig erreicht haben und noch drei Jahre (in drei Klassen) die Schule besuchen wollen.

Es wird angenommen, daß die Knaben, welche die ‚erweiterte Volksschule' besucht haben, sich dem Kaufmanns- und Gewerbestande widmen und zu ihrer speziell-beruflichen Ausbildung entweder die ‚kaufmännische Fortbildungsschule' oder die ‚Gewerbeschule' besuchen". Die Lehrfächer der Volksschule sind erweitert und vertieft; als fakultativer Lehrgegenstand tritt die französische Sprache hinzu. Warum, wird man nun fragen, ist dieser Plan noch nicht praktisch ausgeführt worden? Für das Volksschulwesen in Worms mußten in dem letzten Jahrzehnt von der rasch aufblühenden Stadt große Opfer gebracht werden, zumal aus früheren Jahren noch manches nachzuholen war; die Klassen waren zum Teil überfüllt, die Schulräume zum Teil ungenügend u. s. w. Dazu kam die rasche Vergrößerung der Stadt und infolgedessen der Kinderzahl und der starke Zuzug von außen. Im Jahre 1887 bestanden in Worms 39 Schulklassen; das Schuljahr 1901 wird mit 95 Schulklassen beginnen. Es mußten in dieser Zeit zwei große Schulhäuser gebaut und ein Umbau ausgeführt werden; im nächsten Schuljahr muß ein Schulhaus von 20—24 Klassen erbaut werden. Es ist nun unsere „unmaßgebliche" Ansicht, „Mittelschulen" erst dann zu errichten, wenn in der „Volksschule" unter einigermaßen normalen Verhältnissen gearbeitet werden kann; für die hier geplante „Erweiterte Volksschule" ist diese Vorbedingung noch umsomehr nötig, als sie sich ja auf den sechs unteren Klassen der Volksschule aufbaut, resp. diese sechs unteren Klassen mit der Volksschule gemeinsam hat. Wenn in diesem sechsklassigen „Unterbau" nicht unter normalen Verhältnissen gearbeitet werden kann, so kann in dem zwei- und dreiklassigen „Oberbau" (Oberklassen der Volksschule und Erweiterte Volksschule) das Ziel nicht erreicht werden; das Gedeihen dieser „Mittelschule" wie der oberen Klasse der Volksschule ist also von dem Gedeihen der sechs unteren Klassen der Volksschule abhängig und muß daher gerade aus diesem Grunde auch gefordert werden, daß die unteren Klassen der Volksschule nicht überfüllt sind. Soll die „Mittelschule" wirklich eine „höhere" und „bessere" Schulbildung vermitteln, so muß sie auch eine längere Schulzeit haben; daher dehnen wir die Schulzeit derselben auf neun Jahre aus. Wer seine Kinder dieser Schule übergiebt, der bringt nicht bloß ein paar Mark seiner Eitelkeit zum Opfer, sondern muß ein größeres Opfer bringen, muß sein Kind ein Jahr länger die Schule besuchen lassen. Ja, da die „Erweiterte" Volksschule von der „Volksschule" äußerlich, weder räumlich (sie erhält kein besonderes Schulhaus), noch dem Namen nach (sie gehört zur „Stadtschule") getrennt wird, so kann die liebe Eitelkeit gar nicht zur Geltung kommen; die Eltern, die also ihre Kinder freiwillig ein Jahr länger die Schule besuchen lassen und noch ein, wenn auch niedriges Schulgeld bezahlen (für den Besuch der städtischen Volksschule wird kein Schulgeld erhoben), wollen dafür auch eine Gegenleistung haben und haben daher ein besonderes Interesse daran, daß ihre Kinder etwas leisten; sie werden also die Arbeit der Schule in jeder Hinsicht fördern. Da nur solche Kinder in die „Erweiterte Volksschule" übertreten können, welche das Ziel der unteren sechs Klassen der Volksschule erreicht haben, so hat man möglichst große Sicherheit dafür, daß nur solche Kinder aufgenommen werden, welche für diesen weitergehenden Unterricht befähigt sind; so ist sie auch geschützt vor solchen Kindern, die nur dem äußeren Schein zuliebe die „Mittelschule" besuchen. Für arme, aber hervorragend befähigte Kinder, deren Eltern das Opfer der längeren Schulzeit bringen wollen, müssen Freistellen geschaffen werden. Anderseits ist gar nicht zu befürchten,

daß nun die „große Mehrzahl" der gut befähigten Schüler unserer Volksschule diese „Erweiterte Volksschule" besuchen werden, da ihre Eltern das Opfer der längeren Schulzeit nicht bringen wollen und ihre Kinder für den baldigen Verdienst in der Fabrik bestimmt haben. Die Leistungen der Oberklassen der Volksschulen werden also durch die Errichtung der „Erweiterten Volksschule" gar nicht nachteilig beeinflußt werden. Aber durch die Ausgestaltung der Volksschule in der von uns angegebenen Richtung, „die reich und vielseitig genug" ist, „um auch den Begabten den Besuch derselben lohnend erscheinen zu lassen und sie nicht um jeden Preis einer höheren Schule zuzutreiben" (Ries, Frkf. Schz.), heben wir das Ansehen der Volksschule im ganzen; sie ist so keine Armenschule und keine Schule für die Schwachbegabten. Sicher aber würden manche Eltern ihre Kinder nicht „um jeden Preis den höheren Schulen zutreiben" und sicher würde die Bildung des Kleinkaufmanns und Gewerbetreibenden eine gründlichere und praktische, für ihren Beruf und ihre Lebensstellung geeignetere sein, wenn den Schülern, welche die „Erweiterte Volksschule" und eine ihr entsprechende dreiklassige Fortbildungsschule mit Erfolg besucht haben, die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst verliehen würde; daß sie in ihrer „Bildung" hinter denjenigen Einjährigen, welche eine höhere Schule bis zum 15. Lebensjahr besucht haben, wenigstens nicht zurückstehen, wird man wohl kaum bestreiten können.

Wir haben oben schon gesehen, daß die von uns seit Jahren geplante „Erweiterte Volksschule" (Mittelschule) bereits 1898 in Köln zur Ausführung gekommen ist. Die „Gesellschaft der Freunde rc." in Hamburg nahm im März 1900 folgende Leitsätze als Richtlinien für den weiteren Ausbau der Hamburger Volksschule an: „Die allgemeine Volksschule mit organisch sich anschließenden Fachschulen ist die zweckmäßigste Schuleinrichtung, um allen Schülern die für sie geeigneten Lebensstellungen zu erschließen. Ein Schritt zu dieser einheitlichen Schulorganisation ist eine für die gutbegabten Volksschüler eingerichtete dreiklassige Selekta, welche das 7., 8. und 9. Schuljahr umfaßt und zu den Disziplinen der Volksschule noch Französisch in ihren Lehrplan aufnimmt. Sie ersetzt unter den bestehenden Verhältnissen teilweise die Vorzüge der allgemeinen Volksschule; denn a) sie ermöglicht es talentvollen Volksschülern, in entsprechende Klassen höherer Staatsschulen überzutreten; b) sie erleichtert ihren Abiturienten die Ablegung des Einjährigen-Examens vor der Kommission; c) sie sichert ihnen dadurch ein besseres Fortkommen im kaufmännischen und gewerblichen Leben; d) sie verschafft ihnen die Schulbildung, welche für die Meldung zum Post- und Telegraphengehilfen-Examen seit dem 1. Januar 1900 vorgeschrieben ist; e) sie begegnet den Gefahren, welche den Volksschulen durch Errichtung von Mittelschulen nach preußischem Muster erstehen könnten. Auch den begabteren Schülerinnen unserer Mädchenschulen muß durch eine gründlichere Schulbildung die Vorbereitung für die ihnen zugänglichen, ihrer Begabung entsprechenden Berufe erleichtert werden. Daher sind auch die jetzigen einjährigen Mädchenselekten in dreistufige für das 7., 8. und 9. Schuljahr umzuwandeln. Zu den vorhandenen Lehrfächern treten hinzu Hygiene und Kinderpflege, sowie eine fremde Sprache und zwar das Englische." Auf dem 3. Posenschen Städtetag (September 1900) hielt Oberlehrer Rösener-Schneidemühl einen Vortrag über die kulturelle und wirtschaftliche Hebung der Städte in der Provinz Posen, in welchem er sagt: „In ähnlicher Weise wie Pleschen seine Volksschule in den

oberen Klassen in Volks- und höhere Bürgerschule gegabelt hat, könnte da, wo Mittelschulen eingerichtet werden, zwischen dieser und der Volksschule eine organische Verbindung hergestellt werden, daß etwa nach vollendetem 12. Lebensjahr bezw. nach abgeschlossenem 6. Schuljahre sich sämtliche Schüler, welche die betreffende Klasse durchgemacht haben, einer Prüfung für die Mittelschule zu unterziehen haben und nach bestandener Prüfung den Eltern die Wahl überlassen bleibt, ob sie ihren Sohn der Mittelschule oder dem Gymnasium übergeben oder ihn bis zum vollendeten 14. Lebensjahre weiter in der Volksschule belassen wollen."

Die von uns erstrebte „Schulorganisation" hat aber für die „Volksschule" noch eine andere Bedeutung; sie bahnt die Verwirklichung der von uns erstrebten deutschen „Nationalschule" an. Man hat über dieses Phantasiebild gespöttelt und gewitzelt, auch genugsam Kritik daran ausgeübt; es scheint aber doch, als sollte es kein leerer Traum bleiben, wenn auch bis zur Verwirklichung noch viel Wasser den Rhein hinunterfließen wird. Unser höheres Schulwesen ist seit dem Jahre 1890 durch das Eingreifen unseres Kaisers in eine Reformbewegung hineingezogen worden, die auch durch die vorjährige Schulkonferenz und deren Folgen noch lange nicht abgeschlossen ist; wir haben vielmehr begründete Hoffnung, daß sie zu der von uns erstrebten „Nationalschule" führen wird. Im Auftrage des „Vereins für Schulreform" hat Gymnasiallehrer Professor Dr. E. Lentz, ein Altphilologe, eine Schrift herausgegeben: „Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten" (Berlin, B. Salle, 1900), die zu unserer Hoffnung die Berechtigung giebt. Er fordert nämlich für den Oberbau aller höheren Lehranstalten einen „gemeinsamen" Unterbau, welcher in seinen Lehrplan neben Religion, Muttersprache, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Rechnen, Geometrie und Zeichnen eine Fremdsprache aufnimmt und sich an die Volksschule anschließen soll; „dann erst folgt der durch weitere fremdsprachliche Bildung der Volksschule ferner stehende Oberbau der Lateinschulen für die zukünftigen Akademiker, während der Unterbau seine direkte Fortsetzung und seinen natürlichen Abschluß in der Realschule findet. (Dr. Lentz.) Auch Oberrealschuldirektor Dr. Knabe macht in Nr. 1 der „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen" (1900) einen gleichen Vorschlag; die Mittelschule mit Französisch soll sich auf die 4klassige „Allgemeine Volksschule" aufbauen und den gemeinsamen Unterbau für die höheren Lehranstalten bilden. Unsere „Erweiterte Volksschule" würde also diesen gemeinsamen „Unterbau" ersetzen, und könnte der Jüngling aus ihr unmittelbar in eine höhere Lehranstalt (Gymnasium, Realgymnasium, Realschule [Oberrealschule]) eintreten; daß dann auch die in Hessen in den kleinen Städten und größeren Dörfern bestehenden, von unten auf „selbständigen" „Erweiterten Volksschulen" oder „Höheren Bürgerschulen" wie die in Preußen und anderwärts noch vielfach bestehenden „Rektoratsschulen" in Wegfall kommen würden, ist klar. Das würde aber sicher kein Nachteil für die „Volksschule" und für die „Volksbildung" sein; man darf wohl das Gegenteil annehmen. „Es ergiebt sich daraus" nämlich, sagt Dr. Lentz (a. a. O.), „ein praktischer Nutzen für kleine Gemeinden, welche die Kosten für eine vollständige höhere Lehranstalt nicht zu tragen vermögen. Diese behelfen sich meistens mit sogen. Rektoratsschulen, d. h. Schulen, die lediglich aus einigen Unterklassen des Gymnasiums bestehen. Die oft mit bedeutenden Opfern der Väter unterhaltenen Lehranstalten haben als Lateinschulen für die Allgemeinheit keinen Wert... Der „ge-

meinsame Unterbau" macht jeden Schultorso unnötig, denn eine gute Bürgerschule kann unschwer die Ziele des gemeinsamen Unterbaues sich zu eigen machen. Die etwa zu ihrem Ausbau aufzuwendenden Kosten kommen großen Kreisen der Bevölkerung zu gute und werden daher eher bewilligt werden; und als Teile eines zusammenhängenden Schulsystems werden diese Mittelschulen („Erweiterte Volksschule" und desgleichen die damit ebenfalls als Teile eines zusammenhängenden Schulsystems auftretende „Volksschule" — der Ref.) an Wertschätzung auch in den Gesellschaftskreisen gewinnen, aus welchen die zukünftigen Studenten stammen, wenn vielleicht auch die Knaben, die erst nach dem Durchlaufen einer solcher Schule in die Tertia einer Lateinschule treten, um ein bis zwei Jahre älter sein werden, als ihre Genossen, vor denen sie aber in manchen Fächern, wie Rechnen, Geschichte, Erdkunde, einen nicht geringen und in der Schullaufbahn gut zu verwertenden Vorsprung haben werden. Diejenigen Schüler solcher Mittelschulen aber, denen es nur um das Einjährigenzeugnis zu thun ist, werden das durch kurzen Besuch einer Realschule erreichen können." Bekanntlich bestehen solche „Reformschulen" mit „gemeinsamem Unterbau" schon in Frankfurt a. M. u. a. O.; die Organisation der Volksschule in dem von uns angegebenen Sinne würde sich ihnen also vollständig anpassen, denn die von uns geplante „Erweiterte Volksschule" (Mittelschule) würde den Besuch des „gemeinsamen Unterbaus" ersetzen und anderseits die Verbindung mit der Volksschule, auf welche ja auch der „gemeinsame Unterbau" aufgebaut werden soll, aufrecht erhalten. In größeren Städten wird für die nächste Zeit der „gemeinsame Unterbau" neben der „Erweiterten Volksschule" bestehen; in kleineren Städten und größeren Orten wird die „Erweiterte Volksschule" den „gemeinsamen Unterbau" ersetzen; beide aber bauen sich, wie die „Volksschule" in ihren Oberklassen auf der „allgemeinen Volksschule" auf. Je mehr man bei der „Schulverbesserung" verlangt, daß der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts möglichst weit hinausgeschoben und mit einer modernen Sprache angefangen wird, desto mehr wird auch in den größeren Städten der „gemeinsame Unterbau" durch die „Erweiterte Volksschule" ersetzt werden, so daß die Nationalschule immer mehr zur Verwirklichung kommt. Dadurch aber wird ein Beitrag zur Stärkung des Nationalbewußtseins geliefert, der nicht zu unterschätzen ist. „Des Trennenden," sagt Dr. Lentz (a. a. O.), „giebt es in jedem Volk und gab es in dem unsrigen zumal, das soeben erst seine staatliche Einheit gewonnen und das kirchlich geteilt ist, gar viel; so wurde es zum dringenden Bedürfnis, das allen Gemeinsame zu verstärken und das natürliche Gefühl der nationalen Zusammengehörigkeit durch ausgiebige Zuleitung aus dem Geistesstrome vaterländischer Bildung zu erhöhen. Werden aber so die nationalen, allen Schulen gemeinsamen Bildungsstoffe am höchsten bewertet, so ist die Annäherung aller Schulen, der höheren untereinander sowohl als die aller höheren Schulen an die Volksschule die notwendige, von selbst eintretende Folge, die ihren Ausdruck finden wird in der einheitlichen, der Volksschule organisch angeschlossenen Mittelschule... Welch ein Segen aber wird eine solche nationale, allgemeine und gleiche Bildung sein für die Steigerung und Pflege unseres Nationalbewußtseins und für die Verständigung aller durch Konfession, Stammeseigentümlichkeit, Besitz, Geburt und Bildungsgang getrennten Teile unseres Volkes!"

Noch immer ist den Klerikalen die Simultanschule ein Schmerzenskind, das sie gern aus der Welt schaffen möchten. Welch tolle Blüten

sich aber auch aus Rücksicht auf diese Gegner der Simultanschule in dieser entfalten, das sagt uns eine Mitteilung aus Posen (Deutsche Schule IV. H. 3), wonach in den Posener Simultanschulen die Anordnung besteht, daß an den Tagen, an denen der Schulunterricht nicht mit einer Religionsstunde beginnt, nach Konfession und Sprache getrennte Gebetsabteilungen gebildet werden; also nicht einmal zu einem Gott können wir Deutsche gemeinsam beten. In den Wormser Simultanschulen beten Evangelische, Katholiken, Juden und Baptisten gemeinsam zu ihrem Gott, und noch nie ist hier eine Beanstandung vorgekommen! Wenn man über solche Simultanschulen sich ein Urteil bilden will, so muß man sie allerdings erst kennen lernen; aus dem Saulus wird dann oft ein Paulus. Das that im verflossenen Jahre Schuldirektor Betz aus Gotha, der, wie er selbst bekennt, ein Gegner der Simultanschule war, weil er nach seinen Erlebnissen in konfessionell gemischten Gegenden mit Konfessionsschulen ein gedeihliches Zusammenwirken in simultanen Anstalten für gänzlich ausgeschlossen hielt; nachdem er aber im verflossenen Jahr die seit 1823 in Worms bestehende Simultanschule kennen gelernt hatte, ist er zur Erkenntnis gekommen, daß gerade jene scharfe Absonderung der Jugend durch die konfessionellen Schulen eine solche Verschärfung der Gegensätze verursachte, daß die Kluft fürs spätere Leben unüberbrückbar wurde. „Jedenfalls," sagt er (Pädag. Warte 1900, H. 6), „bezeugen die Thatsachen in Hessen-Nassau und -Darmstadt, in der Pfalz und Baden, daß die Simultanschule nicht allein die zuverlässigste Grundlage des konfessionellen, sondern überhaupt des bürgerlichen Friedens ist. Während zur Zeit meiner Wirksamkeit auf dem Eichsfelde — und sicher jetzt nicht minder — ein freundlicher Verkehr unter verschiedengläubigen Kindern meist ausgeschlossen war, bei manchem Zusammentreffen die Schmähungen herüber und hinüber flogen und Faustkämpfe nicht gerade zu den Seltenheiten gehörten, ist in jenen Gebieten nach den Versicherungen aller maßgebenden Persönlichkeiten ein Streit zwischen Kindern und Erwachsenen wegen religiöser Unterschiede so gut wie ausgeschlossen... Daß in der Simultanschule keine Partei irgendwie Schaden leidet, davon hatte ich die beste Gelegenheit, mich zu überzeugen, da in den Oberklassen zu Worms gerade die Reformation behandelt wurde. Ich hörte je eine Lehrstunde bei einem ausgesprochenen evangelischen und desgleichen katholischen Lehrer. Letzterer ist, was bei dieser Gelegenheit wohl nicht unwesentlich ist zu erwähnen, der Vizepräsident des katholischen Landeslehrervereins und der Vorsitzende des städtischen Bezirksvereins. Da es mir nur auf die positiven Unterrichtsergebnisse ankommen konnte oder, mit anderen Worten, ich nur erfahren wollte, was den Kindern gelehrt worden war, ließ ich in der Darbietung nicht fortfahren, sondern nur wiederholen. Der evangelische Lehrer, dessen I. Klasse 14 katholische und 34 evangelische Schüler zählte, knüpfte an das bekannte Reformationsdenkmal zu Worms an, ließ es in seinen Einzelheiten beschreiben und alsdann die Beziehungen der dargestellten Personen und symbolisierten Städte zur Reformation in meisterhafter Weise entwickeln. Die Kinder zeigten sich vorzüglich unterrichtet und erzählten, in welcher Richtung sich auch die Wiederholung bewegte, zusammenhängend. Neben den begründeten Ursachen der Reformation wurden einerseits ihre nachmaligen Auswüchse, anderseits ihre tiefgehenden, segensreichen Einflüsse, nicht allein für die evangelische, sondern für die christliche Kirche überhaupt, klar hervorgehoben — allerdings unter Vermeidung der Extreme. Und gerade diese Mäßigung ist in pädagogischer und ethischer Hinsicht von

höchster Bedeutung. Wo ein Prinzip, sei es „evangelisch oder „katholisch“ und an sich noch so berechtigt, auf die Spitze getrieben wird, da hat es längst aufgehört, gut zu sein. Die Wahrheit liegt, wenn nicht immer in der Mitte, so doch ganz gewiß niemals in den äußersten Gegensätzen. Das sollten sich alle Eifrer merken, die ihre Konsequenzen in einseitigster Weise weit über die Grenzen hinausziehen, in denen noch eine Verständigung möglich ist. Der katholische Lehrer, dessen Klasse zur größeren Hälfte aus evangelischen, zur kleineren aus katholischen Kindern bestand, folgte dem historischen Verlauf. Die Kinder beherrschten den Stoff nicht minder gut als in der Parallelklasse. Von dem, was sie erzählten und wie sie urteilten, gebe ich etliche bezeichnende Sätze wieder. Die Reformation begann damit, daß Luther die 95 Sätze an die Schloßkirche zu Wittenberg anschlug. Veranlaßt wurde er durch den Mißbrauch, den Tetzel mit dem Ablaß trieb. Die Dominikaner wären verpflichtet gewesen, das Volk aufzuklären; aber sie thaten das Gegenteil. Luther ließ sich von Miltitz beruhigen; aber die Dominikaner reizten ihn auf. Luthers Schlußantwort im Reichstage zu Worms: „Es sei denn 2c.“ war im wesentlichen auswendig gelernt worden. Auf die Frage: „War es recht, daß Luther nicht widerrief, erfolgte ohne Zögern die Antwort: „Ja!“ und zwar mit der Begründung: Luther war gerufen und gekommen, sich zu verteidigen; aber man gab ihm dazu keine Gelegenheit. Er wollte überwiesen sein aus der hl. Schrift oder mit klaren Gründen der Vernunft, was nicht geschah. „Widerlegt hat man ihn nicht!“ Luther war der eigentliche Begründer des Hochdeutschen; er übersetzte die Bibel u. s. w. Diese Andeutungen mögen den Geist bezeichnen, in dem die Reformation in den Simultanschulen behandelt wird. Ich darf sagen, daß meine christliche, ja auch insonderheit meine protestantische Ueberzeugung zu ihrem Rechte kam. Nur der Zelot, der sich in Extremen bewegt und das Wesen des Religionsunterrichts in der Herauskehrung der Gegensätze bestimmter Glaubensgemeinschaften sucht, der den blinden Streit grundsätzlich über den Frieden stellt — nur der würde hier wie dort nicht auf seine Rechnung kommen und unbefriedigt aus der Klasse gehen. Dagegen verstehe und schätze ich die rheinische Bevölkerung sehr wohl, wenn sie eifersüchtig über ihre Simultanschulen wacht und alles bekämpft, was sich diesen in den Weg stellt. Es ist dies die „Wacht am Rhein“ in einem andren als dem gewöhnlichen Sinne, aber ob viel weniger bedeutungsvoll — das möchte ich fürs erste noch bezweifeln.“

Im preußischen Abgeordnetenhaus gab die Beratung des Gesetzentwurfs betr. die Erweiterung des Stadtkreises Frankfurt a. M. Veranlassung zur Erörterung der Konfessionalität der Volksschule; es sollte nämlich nach dem Vorschlag der Kommission ein Paragraph aufgenommen werden, welcher bestimmte, daß in den eingemeindeten Landgemeinden die bestehenden öffentlichen Volksschulen als konfessionell anzuerkennen und als solche zu erhalten seien. Demgegenüber erklärte die Stadtverordnetenversammlung in Frankfurt a. M.: „1. daß sie sich mit Entschiedenheit gegen die Aufnahme des von der Kommission des Abgeordnetenhauses zum Entwurf eines Eingemeindungsgesetzes vorgeschlagenen Paragraphen ausspricht und für den Fall der Annahme dieses Paragraphen schon jetzt erklärt, auf die Eingemeindung verzichten zu müssen; 2. sie ersucht den Magistrat, dem Beschlusse beizutreten und die Begründung desselben in einer gemischten Kommission von Magistrat und Stadtverordneten festzusetzen, die Erklärung aber vor der Absendung an die Staatsregierung und das Abgeordnetenhaus der Stadtverordnetenver-

sammlung zur Genehmigung vorzulegen." Zu diesem Beschlusse, dem der Magistrat zugestimmt hat, bemerkt die „Frankf. Ztg.": „Die Frankfurter Stadtverwaltung hat die Probe auf das ihr von den Landtagsreaktionären vorgelegte Exempel in der Simultanschulfrage gut bestanden. Alle Parteien wiesen in geschlossener Phalanx den Versuch zurück, die Stadt von ihrer bewährten Stellung in der Schulfrage abzudrängen. Der Magistrat trat gleichfalls in Reih' und Glied zur Abwehr des Antrags Cahensly-Pappenheim, und so besteht heute völlige Klarheit darüber, daß die Stadt Frankfurt entschlossen ist, lieber die beabsichtigte Eingemeindung der Vororte Oberrad, Niederrad und Seckbach preiszugeben, als sich bei dieser höchst unpassenden Gelegenheit die Konfessionsschule von den reaktionären Schleichwegpolitikern aufnötigen zu lassen. Die Bürgerschaft aller beteiligten Gemeinden in ihrer erdrückenden Mehrheit ist mit diesem entschlossenen Sinn der Frankfurter Gemeindevertreterschaft einverstanden. Wir meinen, der Vorgang muß auch weit über unsere kommunalen und provinzialen Grenzen hinaus die Zustimmung nicht nur aller freiheitlich und liberal, sondern aller rechtlich Gesinnten finden."

Wie die Ultramontanen über die Konfessionalität der Volksschule denken, ersieht man aus einer Rede des Kapuziners P. Benno Auracher in Wien, die derselbe im verflossenen Jahre auf einem katholischen Lehrertage hielt. „Eine konfessionelle Schule," sagt er, „für unsere katholischen Länder muß einmal geleitet und gehalten werden von lauter katholischen Lehrern. Diese Lehrer dürften dann nicht bloß Taufscheinkatholiken sein, die den katholischen Glauben in Wirklichkeit verloren haben. Bei der Wahl der Lehrmittel der sämtlichen Lehr- und Lesebücher darf für die konfessionelle Schule nicht der Geschmack eines liberalen Lehrers oder Schulrates oder sogar Ministers entscheiden, auch nicht einmal bloß die anerkannte methodische Tüchtigkeit; es muß außerdem der Inhalt, ja der ganze Geist jedes Buches ganz der katholischen Wahrheit entsprechen. Es muß der ganze Unterricht vom religiösen, vom echt katholischen Geist durchdrungen sein.... Die konfessionelle Schule verlangt sogar, daß der Lehrer seine Kinder in die Kirche führt zu den vorgeschriebenen religiösen Uebungen und sie dabei beaufsichtigt und daß er selbst auch die Kirche besucht. Das klingt freilich wie ein Märchen aus uralten Zeiten. Aber die Forderung der konfessionellen Schule schließt sogar noch mehr in sich: Auch die Lehrerbildung muß dem Einfluß der Kirche unterstehen, muß geregelt sein nach den Grundsätzen der katholischen Sittenlehre." Gut, das sind Ansichten, die man vom Standpunkte des Kapuziners verstehen kann, wenn man sie auch nicht als berechtigt anerkennen kann! Aber was soll man dazu sagen, wenn der Kapuziner sagt: „Aber in einer solchen Simultanschule hat der Lehrer von der Religion gar nichts zu sagen, darf mit den Kindern nicht mehr beten, kann darum auch nicht mehr religiös erziehen. Die Kinder bekommen, nach Konfessionen getrennt, ihren Religionsunterricht. Zu den katholischen Kindern kommt der katholische Religionslehrer, zu den protestantischen der protestantische u. s. w.; dadurch wird der Religionsunterricht zu einem bloßen Fachunterricht herabgedrückt, die Religion wird behandelt wie etwa die Geographie oder das Französische und dadurch aus ihrer zentralen und dominierenden Stellung herausgedrängt." Kennt denn der Herr wirklich Simultanschulen oder will er sie mit Absicht verdächtigen? Wird in ihnen nicht von Religion gesprochen auch außerhalb der Religionsstunden? Wird in ihnen nicht gebetet? Wo

hat er denn seine Erfahrungen gesammelt, die ihn zu folgenden Ausführungen berechtigen: „Durch die konfessionslose Schule wird dazu noch Spaltung in die Kinder selbst hineingetragen, denn wenn der Lehrer in der konfessionslosen Schule bei seinem Unterrichte seine eigene, persönliche, religiöse Ansicht verfolgt — und gänzlich wird er dieselbe wohl nie verleugnen können — so ist die große Gefahr vorhanden, daß der religiöse Friede unter den Kindern selbst gestört werde, daß an seiner statt religiöse Zänkerei, gegenseitige Verfolgung entstehe. Ich beobachtete eine Balgerei unter den Kindern einer Simultanschule. Die protestantischen gaben die Losung: „Ihr Kreuzköpfe!“ Die katholischen riefen: „Ihr lutherischen Dickköpfe!“ Man raufte mit echt germanischer Ausdauer. „Ihr betet die Maria an,“ war der letzte Trumpf der Protestanten. Eine widerliche Scene, der Religionskrieg im Kleinen.“ Wir haben bei unserer nun 13jährigen Wirksamkeit an einer Simultanschule von alldem noch nicht das Geringste bemerkt; wohl aber ist uns von einem katholischen Lehrer ganz Aehnliches aus einer Stadt berichtet worden, wo Konfessionsschulen bestehen.

Doch all diese Reden retten die Konfessionsschule und unterdrücken die Simultanschule nicht, wo der Staat nicht dazu die Hand und die Macht bietet; das zeigt sich recht deutlich in dem katholischen Bayern. In München wurden von einer Kanzel herab die katholischen Eltern gewarnt, ihre Kinder ja nicht in eine solche zu schicken; die Eltern gaben die richtige Antwort darauf, indem sie so viele Schüler anmeldeten, daß 500 abgewiesen werden mußten. Die Bevölkerung ist sohin mit der Simultanschule ganz einverstanden und läßt sich selbst von der Geistlichkeit nicht irre machen; daran ändert auch alles Sträuben und Verleumden der letzteren nichts, daß in München die Simultanschulen in Bälde vermehrt werden müssen. In Nürnberg besuchen 20293 Kinder die Simultanschule, 6665 die protestantische und 2849 Kinder die katholische Schule.

Die Notwendigkeit der obligatorischen Fortbildungsschule wird immer mehr anerkannt; sie ist namentlich für die fortschrittliche Entwicklung des gewerblichen Lebens eine Notwendigkeit. Auf dem V. deutschen Fortbildungsschultage in Halle (Oktober 1900) hielt Schulrat Platen-Magdeburg einen Vortrag über „die obligatorische gewerbliche Fortbildungsschule“ für die männliche Jugend, in dem er unter anderem nach der Zeitschrift: „Die deutsche Fortbildungsschule“ sagt: „Die Volksschule hat die Aufgabe, auf der einen Seite die gesamten geistigen Fähigkeiten des Kindes gleichmäßig zu entwickeln und ihm diejenigen Kenntnisse beizubringen, welche es als Glied des Volkes haben muß, auf der anderen Seite aber, die Kinder zu sittlich religiösen Menschen zu erziehen. Die Volksschule hat gar kein Recht, für einzelne Berufe vorzubereiten. Heute muß jeder eine große Zahl von Kenntnissen und Fertigkeiten besitzen, wenn er fortkommen und eine geachtete Stellung im Leben erreichen will. Diese kann die Schule ihm nicht geben; sie werden auch nicht beim Meister erworben. Wie ist da zu helfen? Hier ist eine Berufsschule nötig, die wir Fortbildungsschule nennen für das männliche Geschlecht. Diese Fortbildungsschule oder Berufsschule darf das nicht beiseite setzen, was die Volksschule gelehrt hat, vielmehr muß sie den Bildungsstoff, den die Volksschule giebt, in einer beruflichen Gewandung heranbringen, um ihn zu vertiefen und zu erweitern. Diese Schule hat einen ganz bestimmten, ausgeprägten Charakter, den Zuschnitt auf den Beruf, und alles das muß heraus, was hierfür nicht brauchbar ist. Unsere Jugend verläßt mit dem 14. Lebensjahre und noch früher die

Schule; damit ist die Erziehung der Jugend nicht abgeschlossen. Denn die Grundsätze, die ihr die Schule eingeprägt, sie haben noch nicht die Probe bestehen können. Die elenden sozialen Verhältnisse sind eine große Gefahr gerade für die heranwachsende Jugend. Beim Meister wohnt der Lehrling nicht mehr, zur Familie gehört er nicht mehr. Er ist in der Werkstatt, um seine Tagesarbeit zu vollenden; hat er sie vollendet, so darf er gehen, wohin er will. Vielfach geht er in die Schlafstelle. Was wird da alles an böser Saat ausgestreut! Wie vieles lernt er da, was er nicht lernen dürfte! Die älteren Gesellen machen es sich oft zur Aufgabe, die Jugend zu verderben; das macht ihnen Freude. Und wenn sie hineinkommen in die Fabriken, so dauert es nicht lange, da werden die Irrlehren gepflanzt in die junge Seele, eine Saat, nur gar zu schnell aufgehend und die verderblichsten Folgen für Volk und Land bringend. Da giebt es eben nur eins, daß diese Jugend in Schutz genommen wird, um sie zu stählen, eine Gegenwirkung auszuüben auf die Gemüter, die so leicht empfänglich sind. Und das kann nur geschehen in der Fortbildungsschule. Da ist zuerst die Persönlichkeit des Lehrers. Der muß sorgfältig gesucht werden; er muß mit heiligem Ernst herangehen an die Seelen, sie zu fesseln und zu stählen. Da ist die Auswahl des Stoffs, die so getroffen werden muß, daß sie stets auf den Beruf führt. Die Meinung, die Fortbildungsschule habe nichts anderes zu sein, als die Fortsetzung der Volksschule, ist grundfalsch. In dem Augenblicke, wo eine Fortbildungsschule nichts anderes sein will, als die Fortsetzung der Volksschule, hat sie ihre Existenzberechtigung verloren! Und dann sind die Stoffe so auszuwählen, daß sie ihren Einfluß ausüben auch auf das Gemüt der Zöglinge. Es müssen auch ethische Stoffe an die Fortbildungsschüler herangebracht werden, wenn wir einen erziehlichen Erfolg verzeichnen wollen. Es ist zweifellos, die Fortbildungsschule hat eine große soziale Bedeutung; sie können wir nicht entbehren. Denn wir sehen auf der einen Seite, daß das jetzige Gewerbe nicht bestehen kann, ohne daß vor allen Dingen eine tiefere Bildung vorhanden ist, und wir sehen, daß die verlorene Jugend zunimmt, wenn nicht eingegriffen wird. Uebernimmt sie diese große, gewaltige Aufgabe, dann versteht es sich von selbst, daß sie nicht eine fakultative Schule sein kann; sie muß eine Pflichtschule sein. Wenn in einer Stadt wie Magdeburg in einer fakultativen Fortbildungsschule in den Jahren 1891—1897 von ca. 4000 fortbildungsschulpflichtigen jungen Leuten 200—400 die Schule besuchten, dann ist der Mißerfolg des freiwilligen Besuches erwiesen.... Es ist zweifellos, daß man bei der Einrichtung einer solchen Schule die beruflichen Verhältnisse berücksichtigen muß, und das ist klar, daß die große Stadt günstiger dasteht, denn in ihr können Jünglinge gleichartigen Gewerbes, in der kleineren dagegen nur solche verwandten Gewerbes zusammengethan werden zu einer Klasse, und in ganz kleinen Orten wird man kaum eine Trennung eintreten lassen können.... Es ist eine zwingende Notwendigkeit, Tagesunterricht einzurichten. Die Meister allerdings sind für den Tagesunterricht zunächst nicht zu gewinnen. Aber wenn diese doch erkennen wollten, wie notwendig und gut es für sie selbst ist, daß der Unterricht in die Tagesstunden gelegt wird, wie sie schon im 2. und 3. Jahre die Früchte des Tagesunterrichtes ernten werden! Wir haben es bei uns sehr bald fertig gebracht, daß die Fortbildungsschule um 7 Uhr abends geschlossen ist, und das ist durch Ortsstatut festgelegt."

Gegenüber dem Wunsch, der aus der Versammlung heraus zum

Ausdruck gebracht wurde, die Fortbildungsschule möge auch in Preußen durch Gesetz obligatorisch gemacht werden, bedauert Geh. Oberregierungsrat Simon-Berlin, ein solches Gesetz nicht in Bälde in Aussicht stellen zu können, nicht, weil sein Herr Chef nicht von der Notwendigkeit desselben überzeugt sei, sondern weil die Verhältnisse in Preußen ganz anders lägen als in den andern Staaten, wie z. B. in Sachsen und Württemberg. In Preußen gäbe es bereits eine ganze Anzahl gewerbliche Fortbildungsschulen, und gerade darin liege die Schwierigkeit, ein Gesetz zu erlassen, und er glaube auch nicht, daß dazu ein so dringendes Bedürfnis vorliege. Da hierbei auch wirtschaftliche und soziale Fragen in Betracht kämen, so bedürfe es einer großen Vorsicht. Er betont schließlich, wenn die Entwickelung der Fortbildungsschule so weiter fortschreite wie bisher, wo eine Stadt nach der andern den Schulzwang statutarisch einführe, könne man zufrieden sein.... Es gäbe aber auch noch einen zweiten Weg: Man verlängere die Volksschulzeit um ein Jahr und entbinde dann den Lehrling von der Fortbildungsschule. „Unser gewerbliches Schulwesen ist ja in den letzten Jahren erfreulich in die Höhe gegangen. Die Mittel, die der Staat aufwendet, sind von 2½ Millionen Mk. im Jahre 1891 auf 5½ Millionen Mk. im Jahre 1900 gestiegen. Auch die Gemeinden haben erkannt, daß es notwendig ist, viel mehr Mittel als bisher für das gewerbliche Schulwesen flüssig zu machen.“ Regierungs-Präsident Heyer weist auf § 120 der Gewerbeordnung hin, nach dem durch Ortsstatut die Fortbildungsschule obligatorisch gemacht werden könne. Das preußische Ministerium für Handel und Gewerbe hat übrigens bereits unterm 3. Februar 1900 folgende Verfügung erlassen: „Der von der Handelskammer in H. geäußerten Ansicht, wonach grundsätzlich der Unterricht in den gewerblichen Fortbildungsschulen in die Abendstunden zu verlegen sei, vermag ich nicht beizutreten. Für die Bestimmung der Unterrichtszeit muß in erster Linie die Erwägung maßgebend sein, daß die Schüler, wenn sie mit Erfolg am Unterricht teilnehmen sollen, nicht geistig und körperlich ermüdet sein dürfen. Dies ist aber bei der im Handwerk durchweg üblichen Länge der täglichen Arbeitsschicht bei dem größten Teil der jungen Leute in den späteren Abendstunden der Fall. Darum sind auch erfahrungsgemäß die Lehrerfolge um so geringer und die Unaufmerksamkeit um so größer, je später die Unterrichtsstunden liegen. Auf den von der Handelskammer vom Abendunterricht erhofften Vorteil, daß er die jungen Leute vom Unfugtreiben abhalten werde, ist keineswegs mit Sicherheit zu rechnen. Vielmehr ist verschiedentlich darüber geklagt worden, daß die Fortbildungsschüler, wenn sie im Dunkeln von der Schule nach Haus gingen, besonders zu Ausschreitungen geneigt wären. Im allgemeinen wird demnach dahin zu streben sein, daß der Fortbildungsschulunterricht in die Nachmittags- oder früheren Abendstunden gelegt wird. Eine für jeden Einzelfall passende Regel wird sich indes kaum aufstellen lassen, da die örtlichen Verhältnisse, unter Umständen auch die Verhältnisse einzelner Gewerbe (z. B. der Bäcker, Gastwirte, Barbiere) mit in Betracht gezogen werden müssen. In keinem Falle sollte jedoch nach 9 Uhr abends noch Unterricht stattfinden. Als zweckmäßig und nachahmenswert kann die vom Magistrat der Stadt Magdeburg im Einvernehmen mit den Innungsvorständen getroffene Anordnung bezeichnet werden, wonach der Fortbildungsunterricht nicht später als von 5—7 Uhr nachmittags stattfinden soll.“ Das hessische Ministerium hat im verflossenen Jahr bezüglich der Unterrichtszeit für die Fortbildungsschule folgende Bestimmung erlassen: „Die Unterrichts-

stunden für den Unterricht in den Fortbildungsschulen sind von der Großh. Kreis-Schulkommissionen — den örtlichen Verhältnissen entsprechend — derart festzusetzen, daß der Unterricht, sofern er nach Vereinbarung mit den Schulvorständen nicht am Nachmittag abgehalten wird, in den Vorabendstunden stattfindet und spätestens um 7 Uhr abends beendet ist." Da diese Verordnung seitens der Landwirte und Gewerbetreibenden vielfach bekämpft und als unausführbar bezeichnet wurde, so gab die Regierung dazu folgende Erläuterungen: „1. Die gegebenen Bestimmungen setzen nicht die Stunden des Fortbildungsunterrichts für die einzelnen Gemeinden einheitlich fest, sondern sie bestimmen nur die Zeit, bis zu welcher dieser Unterricht regelmäßig beendet sein soll. 2. Die in den rein Landwirtschaft treibenden Gemeinden sehr vielfach verbreitete Ansicht, daß der Unterricht in der Fortbildungsschule an mindestens zwei Wochentagen von 5 bis 7 Uhr abgehalten werden müsse, ist unrichtig. Bei Festsetzung der Unterrichtsstunden soll vielmehr auf die örtlichen Verhältnisse und Bedürfnisse und die Wünsche der Schulvorstände Rücksicht genommen werden, namentlich kann überall da, wo die Vorabendstunden zur Erteilung des Fortbildungsunterrichts ungeeignet erscheinen, dieser Unterricht auf eine frühere Zeit, etwa die Stunden von 1—3 Uhr nachmittags verlegt werden. Thatsächlich ist diese Zeit bereits in einer größeren Anzahl von Gemeinden auf Antrag der Schulvorstände gewählt worden. Es steht ferner nichts entgegen, die Unterrichtsstunden, anstatt an zwei Wochentagen von 5—7 Uhr, an vier Wochentagen von 6—7 Uhr festzusetzen, da die Arbeiten auf dem Felde, sowie die Waldarbeiten zu dieser Stunde während der Wintermonate überall beendet sind. Auch kann für die Monate November und Februar die Zeit von 6—7 Uhr, für die Monate Dezember und Januar diejenige von 5—7 Uhr gewählt werden. 3. Da, wo örtliche Verhältnisse dies angängig erscheinen lassen, kann auf Antrag des Schulvorstandes mit unserer Zustimmung auch die Einrichtung getroffen werden, daß der Fortbildungsunterricht an zwei Stunden wöchentlich während des ganzen Schuljahres erteilt wird. 4. Nach Ziffer 3 unseres Erlasses vom 5. Oktober 1900 kann, falls besondere Verhältnisse in einer Gemeinde die Ausdehnung des Fortbildungsunterrichts bis nach 7 Uhr abends notwendig erscheinen lassen, dies ausnahmsweise zugelassen werden, wenn die Mehrzahl der Fortbildungsschüler außerhalb ihres Wohnorts beschäftigt ist. Die Zulassung einer solchen späteren Unterrichtszeit bis 8½ Uhr abends kann nicht nur in solchen Gemeinden eintreten, in welchen die Mehrzahl der Fortbildungsschüler in auswärtigen Fabriken beschäftigt ist, sondern auch da, wo dieselben regelmäßig außerhalb ihres Wohnplatzes mit Wald-, Feld- oder sonstigen Arbeiten beschäftigt sind und behufs ihrer Teilnahme an dem Fortbildungsunterricht eine längere Wegstrecke zurückzulegen haben. 5. Auch kann der Unterricht in Gemeinden mit geringerer Zahl der fortbildungspflichtigen Schüler auf die nach Artikel 17 des Volksschulgesetzes zulässige geringste Stundenzahl beschränkt werden. Die ganz allgemein gemachte Erfahrung, daß die jungen Leute, die den Tag über in landwirtschaftlichen, in Fabrik- oder gewerblichen Betrieben thätig waren, in den späteren Abendstunden durch die naturgemäß eintretende Ermüdigung und Abspannung unfähig sind, den ihnen in der Fortbildungsschule gebotenen Lehrstoff in sich aufzunehmen, hat bei der Schulverwaltung die Ueberzeugung gefestigt, daß der Zweck der Fortbildungsschule bei Abhaltung des Unterrichts in den späteren Abendstunden nur in sehr unvollkommener Weise erreicht werden kann."

Die obligatorische Fortbildungsschule kann also in Preußen immer noch keinen festen Boden finden; selbst der freisinnige Abgeordnete Dr. Langerhans erklärt sich gegen die Einrichtung von obligatorischen Fortbildungsschulen in den großen Städten, wo die fakultative doch „schon so viel geleistet habe“, den kleinen Städten und den Dörfern billigt er sie schon zu. Der Regierung ist diese Stellungnahme der freisinnigen Abgeordneten recht angenehm; sie läßt daher auch aus dem Munde des Handelsministers die Erklärung abgeben, daß „an eine gesetzliche Einführung des Schulzwangs zunächst nicht zu denken sei“ und man „die Weiterentwicklung der Dinge abwarten wolle“. Der freisinnige Abgeordnete Rektor Kopsch dagegen trat energisch für den Fortbildungsschulzwang ein; er bezeichnete als Hauptmängel der freiwilligen Schulen den unregelmäßigen und unpünktlichen Schulbesuch, den Mangel an aufsteigenden Kursen und den geringen Prozentsatz der die Anstalt benützenden jungen Leute. Gerade die Berliner Fortbildungsschulen, bei denen Dr. Langerhans doch wohl seine Erfahrungen gesammelt hat, zeigen, daß die fakultative Fortbildungsschule ihre Aufgabe nicht erfüllen kann; hier wird gerade über den schlechten und unregelmäßigen Besuch geklagt, durch welchen die Leistungsfähigkeit der Fortbildungsschule im nachteiligen Sinn sehr beeinflußt wird. Auf dem preußischen Städtetag sprach sich der frühere Stadtschulrat von Berlin, Bertram, dennoch gegen die obligatorische Fortbildungsschule aus; schließlich wurde aber doch der Antrag des Referenten, des Stadtschulrats Platen aus Magdeburg, der sich für die obligatorische Fortbildungsschule aussprach, angenommen. Auf dem Gewerbekammertag stellte Dr. Hampke die Forderung, alle deutschen Staaten zu ersuchen, „den fachlich zu organisierenden Fortbildungsschulunterricht für die gewerbliche Bevölkerung bis zu 18 Jahren obligatorisch zu machen und die Fachschulen weiter auszubauen“; dieser Antrag wurde angenommen. In Preußen ist nun denjenigen freien Innungen, bei denen der Besuch des Fortbildungsunterrichts für die Lehrlinge noch nicht obligatorisch war, von der Aufsichtsbehörde aufgegeben worden, einen Beschluß herbeizuführen, wonach der Besuch einer Fortbildungsschule für Lehrlinge der Innung obligatorisch ist. Auch diejenigen Innungen, welche eine Fortbildungsschule noch nicht eingerichtet haben, sind angewiesen, eine Fortbildungsschule zu errichten. In Bayern hat die obligatorische Fortbildungsschule wenig Aussicht auf baldige Verwirklichung; die fakultativen Fortbildungsschulen (wir rechnen die Sonntagsschulen überhaupt nicht zu den Fortbildungsschulen) sind in den meisten Fällen einem größeren Schulkörper (Realschule) angegliedert. Nach Paches „Handbuch für das deutsche Fortbildungsschulwesen“ bestehen zur Zeit in Deutschland bei 54 Millionen Einwohnern 14804 Fortbildungsschulen mit 624132 Zöglingen, und zwar gliedern sich jene in allgemeine Fortbildungsschulen, Gewerbe- und gewerbliche Fortbildungsschulen, gewerbliche Fachschulen, Handelsschulen, landwirtschaftliche Schulen und in allgemeine Fortbildungs- und Fachschulen für Mädchen. Von den Einzelstaaten besitzt die weitaus meisten Schulen das Königreich Württemberg, nämlich 4420 mit 104128 Schülern (Knaben und Mädchen); dann erst folgt Preußen, wo 214560 Schüler unterrichtet werden; an dritter Stelle steht dann Sachsen mit 2170 Schulen und 107376 Schülern, an vierter Stelle Baden mit 1901 Schulen und 60816 Schülern, an fünfter Hessen mit 1016 Schulen und 35716 Schülern, dann folgt Bayern mit 803 Fortbildungsschulen und nur 51594 Schülern, worauf mit 478 Schulen bei 7398 Schülern Sachsen-Weimar folgt während Sachsen-Meiningen 322 Schulen mit 4902 Schülern, Sachsen

Koburg-Gotha 164 Schulen mit 4843 Schülern besitzen und das kleine Fürstentum Waldeck sogar 125 Fortbildungsschulen mit nur 1292 Schülern, so daß hier auf jede Schule im Durchschnitt 10 Schüler entfallen.

Wie schon mehrfach erwähnt worden ist, stellt man bezüglich der Organisation der Fortbildungsschulen in Städten und größeren Orten die Forderung, dieselbe so viel als möglich den Berufsarten anzupassen; diese Forderung wird sowohl vom Lehrerstand wie vom Gewerbestand erhoben. Der erste sächsische Fortbildungsschultag nahm folgende Leitsätze einstimmig an: a) Jede Fortbildungsschule muß so organisiert sein, daß sich der Unterricht auf den Beruf der Schüler aufbaut; es sind also möglichst Fachklassen oder Fachgruppenklassen zu bilden. b) Die Lehrer sind für den Unterricht an der Fortbildungsschule, besonders für den gewerblichen Zeichenunterricht in geeigneter Weise vorzubilden. Die „Hamburger Nachr." stellen für die Gestaltung der Fortbildungsschulen folgende Gesichtspunkte auf: a) Die Fortbildungsschule muß nach Gewerben organisiert werden. b) Mit den Fortbildungsschulen sind die Innungsfachschulen in engste Fühlung zu bringen. c) Für jede Fortbildungsschule ist ein besonderer Vorstand, der sich aus Vertretern des betreffenden Gewerbes, der Staatsbehörde, dem Leiter der betreffenden Schule und einem Lehrer derselben zusammensetzt, zu bilden. d) Für die genannten ungelernten Berufe sind besondere Fortbildungsschulen einzurichten, in denen mehr die Bedürfnisse des täglichen Lebens und die allgemeine Bildung betont werden. e) Die Fortbildungsschule ist als vollständig selbständige Unterrichtsanstalt einzurichten. f) Die Lehrkräfte müssen für den Fortbildungsschulunterricht in geeigneter Weise vorgebildet sein. g) Der Besuch der Fortbildungsschule muß obligatorisch sein. Die städtische Verwaltung in Frankfurt a. M. ist zur Zeit mit der Organisation des Fortbildungsschulwesens beschäftigt. Für alle männlichen Gesellen, Gehilfen und Lehrlinge werden gewerbliche Fortbildungsschulen errichtet, deren Besuch verbindlich ist. Die seitherige gewerbliche Fortbildungsschule wird als „allgemeine Gewerbeschule" ihre bisherigen Aufgaben beibehalten. Für die im Handelsgewerbe beschäftigten jugendlichen Personen wird die gleichfalls obligatorische „Handelslehranstalt" eröffnet. Die ländlichen Fortbildungsschulen fristen im allgemeinen in Preußen nur ein dürftiges Dasein. In der Provinz Sachsen betrug die Zahl dieser Schulen im Jahre 1899 52 (gegen das Vorjahr mehr 9), und der Aufwand der Provinz für dieselben belief sich auf 5673 Mk. gegen 4411 Mk. im Vorjahre. In der Provinz Hessen-Nassau befinden sich die ländlichen Fortbildungsschulen in stetem Rückgange. Dr. Hesse, Direktor der Winterschule in Marburg, erstattete nach der „Pr. L. Z." kürzlich in einer Sitzung des Vorstandes der Landwirtschaftskammern ein längeres Referat über diese Angelegenheit und empfahl energische Förderung der Schulen. Auf den von verschiedenen Seiten gemachten Hinweis, daß die Fortbildungsschulen nur wirklich Gutes leisten könnten, wenn ihr Besuch obligatorisch gemacht würde, antwortete der als Vertreter der Regierung anwesende Assessor v. Goßler, er glaube, daß dieses Ziel vorläufig nicht erreichbar sei, da nur in sehr wenigen Regierungsbezirken ländliche Fortbildungsschulen beständen. Das Ergebnis der Beratung war, daß man allseitig die Gewährung von Prämien an gut geleitete Schulen empfahl und sich hiervon eine Hebung des Schulbesuchs versprach.

Ueber „die zukünftige gewerbliche Erziehung" hielt Stadtschulrat

Dr. Kerschensteiner-München im dortigen Gewerbeverein einen Vortrag, der nach einem Bericht des „Bildungsvereins" folgende Vorschläge und Forderungen enthielt: Die allgemeinen gewerblichen Fortbildungsschulen sind als geringwertige gewerbliche Erziehungsanstalten aufzuheben und an deren Stelle von der Gemeinde oder dem Kreise fachliche Fortbildungsschulen zu errichten. Diese übernehmen den theoretischen Unterricht für das in Rede stehende Gewerbe, sowie die kaufmännisch-wirtschaftliche und staatsbürgerliche Ausbildung des Lehrlings. Die praktische Ausbildung geschieht bei einem tüchtigen Meister und in Innungsfachschulen, welch letztere mit den Fortbildungsschulen durch einen gemeinsamen Lehrplan in Fühlung bleiben müssen. Statt der Meisterlehre können auch eigene Lehrwerkstätten errichtet werden. Nur dadurch, daß die Schulen den zukünftigen Beruf des Schülers möglichst ins Auge fassen, fesseln sie das Interesse der im gewerblichen Berufe stehenden jungen Leute. Ohne Interesse aber lasse sich kein Mensch geistig oder sittlich beeinflussen, Fortbildungs- und Innungsschule müssen, unbeschadet der Möglichkeit einer späteren weitergehenden Bildung, für den vollständigen Abschluß einer gewissen gewerblichen Bildung eingerichtet werden und dürfen keinesfalls gleichzeitig Vorbereitungsschulen für höhere Anstalten sein. Die Innungsschule hat insbesondere auch darauf zu achten, daß die Lehrlinge — wie es bei Gewerbegruppen, in denen die Arbeitsteilung bereits stark um sich gegriffen hat, leicht möglich wäre — nicht einseitig, sondern möglichst vielseitig im Rahmen des Gewerbes ausgebildet werden. In den acht Knabenklassen der Volksschule soll schon im Interesse des künftigen gewerblichen Berufes ein zweckmäßig eingerichteter Handfertigkeitsunterricht eingeführt und dieser organisch mit einem ausgiebigen Zeichenunterricht verbunden werden. Es muß aber auch für die Möglichkeit einer Fortbildung nach der Lehrlingszeit gesorgt sein und zwar durch freiwillige Fortbildungsschulen für Gesellen und Meister durch Gewerbemuseen, welche letztere durch Veranstaltung von Ausstellungen, durch Vorträge u. s. w. das Verständnis für die Aufgaben des Gewerbes wecken und den Geschmack heben sollen. Redner hält die Ansicht, daß das Kleinhandwerk verschwinden müsse, für absolut falsch; denn abgesehen davon, daß es durchaus nicht ausgemacht sei, daß nicht kapitalkräftige, gut geleitete Genossenschaften mit dem Fabrikbetrieb in Konkurrenz treten könnten, bleibe in der Individualisierung der gewerblichen Erzeugnisse dem Handwerk dauernd ein konkurrenzfreier Boden, der, wie in früheren Zeiten, auch zum „goldenen" werden könne. Aber gerade diese Individualisierung, dieses Anpassen an Einzelgeschmack und Einzelbedürfnis, dieses Eingehen auf besondere Verhältnisse — erfordere Intelligenz, Beweglichkeit und praktische Tüchtigkeit, und diese Grundeigenschaften könne nur eine gesunde, weitschauende, zielbewußte gewerbliche Erziehung schaffen. Ueber den gegenwärtigen „Stand und Ausbau unseres Fortbildungsschulwesens" hielt Lehrer Hembel-Schwarzwald (Gotha) einen Vortrag, dem u. a. auch folgende Leitsätze zu Grunde lagen: In den Mittelpunkt des Unterrichts tritt die Berufskunde, d. h. die Berufsarbeit, der Beruf in Beziehung zur Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde, also Technologie, verbunden mit Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde.

Immer mehr wird auch in den Kreisen der Gewerbetreibenden und von den Verwaltungsbeamten der Wert und die Notwendigkeit der Fortbildungsschule anerkannt. So schreibt der Gewerbeinspektor in Thorn in dem 1900 veröffentlichten „Jahresbericht der preußischen Regierungs- und Gewerberäte": „Die Arbeitgeber aus den Kreisen der Eisen- und

Holzindustrie äußerten sich sehr befriedigt über den Einfluß der staatlichen Fortbildungsschule. Die Lehrlinge zeigen gesitteteres Betragen und entwickeln größeres Verständnis für den erwählten Lebensberuf. Eine Maschinenfabrik und Eisenkonstruktionswerkstätte in Thorn erzieht sich mit gutem Erfolge Technikerpersonal, das die zeichnerische Ausbildung allein der Fortbildungsschule verdankt. Wie sehr im übrigen der gute Einfluß der Fortbildungsschule auf die handwerksmäßige Ausbildung der Lehrlinge einwirkt, beweist der Umstand, daß von der Industrie der russischen Grenzbevölkerung diejenigen Arbeiter von vornherein täglich 50 Pfg. bis 1 Mk. mehr Lohn erhalten, die ein Zeugnis dieser Schule vorzeigen können." Bürgermeister Nedwig in Wittenberge eröffnete die obligatorische Fortbildungsschule mit einer Rede, in der er auf die Notwendigkeit der Fortbildung für den Gewerbetreibenden und Kaufmann hinwies. Die Volksschule, führte er aus, könne infolge der mangelnden geistigen Reife ihrer Schüler und aus verschiedenen anderen Gründen dem Knaben noch nicht diejenige praktische Vorbildung mit auf den Weg geben, deren er in dem heutigen vielgestaltigen Erwerbsleben in seinem späteren Beruf bedarf. Die kolossalen Fortschritte, welche in den letzten Jahrzehnten auf dem Gebiete der Wissenschaften und der technischen Erfindungen gemacht worden, die erhöhten Ansprüche, welche heute an die Qualität und Eleganz der Waren gestellt werden, die kaufmännischen Kenntnisse und die Gesetzeskunde, deren heute auch der kleine Handwerker bedarf, machen eine möglichst das praktische Leben und den Beruf der Einzelnen berücksichtigende Fortbildung nach der Entlassung aus der Volksschule ebenso wünschenswert, wie die mannigfachen moralischen Gefahren, denen die jungen Leute ausgesetzt sind und gegen die ihnen die Fortbildungsschule schützend und bewahrend zur Seite stehen kann. Dagegen können sich die kleinen Gewerbtreibenden nur schwer mit der Fortbildungsschule aussöhnen; sie halten noch immer die notdürftige Ausbildung des Zöglings in den Handgriffen ihres Gewerbes für hinreichend. Sie unterstützen daher auch die Entwicklung des Fortbildungsschulwesens in keiner Weise; „die Bemühungen," heißt es in dem Bericht des Fabrikinspektors der Provinz Pommern, „das gewerbliche Fortbildungsschulwesen mit Hilfe der Kommunen und Innungen in die Wege zu leiten, begegnen abgesehen von wenigen löblichen Ausnahmen, erheblichen Schwierigkeiten. Kommunen und Innungen verweigern meistens aus nichtigen Gründen einen Zuschuß, der Hauptgrund ist jedoch meistens darin zu suchen, daß die Handwerksmeister in ihrem Egoismus durch die Errichtung der Fortbildungsschulen einen empfindlichen Ausfall an Arbeitskraft und -Zeit befürchten und ihr unbeschränktes Verfügungsrecht über ihre Lehrlinge bedroht sehen."

Ueber die „Fortbildungsschule für Mädchen" hielt Fräulein Auguste Schmidt auf dem V. Fortbildungsschultage einen Vortrag. Auch sie fordert die obligatorische Mädchen-Fortbildungsschule. Der Plan für die weibliche Fortbildungsschule würde sich nach ihrer Ansicht einfach so gestalten: „Haushaltungslehre, Nadelarbeiten, deutscher Unterricht und vor allen Dingen Rechnen; ebenso notwendig wie für die Knaben ist letzteres auch für die Mädchen. Sie haben nachher als Frauen den größten Teil des Familieneinkommens zu verwalten; da ist es notwendig, daß sie im Rechnen die Wirtschaftslehre in genügender Weise treiben." Der Unterricht soll von Lehrerinnen und Lehrern erteilt werden. Im Anschluß daran sprach Stadtschulrat Dr. Lüngen-Frankfurt a. M. über die „Erziehung des weiblichen Geschlechts". Die Stelle, so führte er nach

der „Deutschen Fortbildungsschule“ aus, an der das Weib in erster Linie Werte zu schaffen vermag, ist das Haus. „Alle Mädchen müssen darum in ihrer Jugend dazu gerüstet werden, daß sie den Anforderungen, die an sie als Gattinnen und Mütter gestellt werden, nach allen Seiten hin zu genügen vermögen, und daß sie auch imstande sind, für die Sicherung ihrer Existenz selbst zu sorgen.“ Da nun aber die Erfahrung, wie die Statistik lehrt, daß Tausenden und aber Tausenden von Mädchen das Wirken im eigenen Heim versagt bleiben muß, so folgt daraus, daß wir den Frauen insgesamt die Möglichkeit verschaffen müssen, ein unabhängiges, sie befriedigendes Dasein zu führen. Diese Möglichkeit gewährt aber nur die Erziehung zu einem Berufe. Die köstlichste Blume im Menschheitsgarten ist das warm empfindende Weib, das in ständiger Arbeit zu einer denkenden, urteilsfähigen, gehaltvollen Persönlichkeit heranreift. — „Die Ausbildung, welche die Mädchen heute erfahren, entspricht nach Inhalt und Umfang diesen Forderungen vielfach nicht; es muß daher im Interesse des einzelnen, der Familie und des Volkes mit aller Entschiedenheit auf eine zweckmäßige Um- und Ausgestaltung der Erziehung des weiblichen Geschlechts hingewirkt werden.“ „Dazu ist vor allem erforderlich, die beteiligten Kreise zu der Erkenntnis von der Notwendigkeit einer gründlichen, große Opfer erheischenden Ausbildung der Mädchen zu führen.“ Ohne eine durchgreifende Aenderung in dem Lehrplan und dem Unterrichtsbetrieb der Volks- wie der höheren Mädchenschule ist diese freilich nicht möglich. Es muß die Zahl der einer Klasse überwiesenen Kinder verringert, der Lehrplan psychologisch richtig aufgebaut, der Thätigkeitstrieb des neu eintretenden Kindes mehr befriedigt und das Anschauungs- und Sprachvermögen mehr entwickelt, die Kraft und Gesundheit des Körpers mehr gepflegt werden. Die Kosten für die Durchführung dieser Ideen werden allerdings bedeutend wachsen, aber das kann nicht der entscheidende Gesichtspunkt innerhalb eines Kulturvolkes sein, wenn es sich um die Erziehung eines gesünderen, geistig geweckteren, kenntnisreicheren und daher auch weit leistungsfähigeren Frauengeschlechts handelt. Für die Fortbildungsschule bleibt noch eine Menge Bildungsstoff übrig, der bis zum vollendeten 14. Jahre mit der Jugend nicht behandelt werden kann und ihr doch als ein fester geistiger Besitz ins Leben mitgegeben werden muß; es bedarf ferner so manches andere der Vertiefung und Verknüpfung und ist derselben fähig, gerade in den Jahren, wo physiologisch das Kind sich in die Jungfrau verwandelt und psychologisch das Denken und Empfinden über das gedächtnismäßige Erfassen den Sieg davonträgt. Hinzuzutreten hätte dann noch vor allem die Einführung in einen verständigen Betrieb der Hauswirtschaft. Wir bedürfen also der Fortbildungsschule mit Hauswirtschaft, eines Unterrichtes, zu welchem auch die Trägen und Widerwilligen gezwungen werden, und das kann nur geschehen, wenn sich die Staaten der vorhandenen Not annehmen und die Fortbildungsschule durch Landesgesetz organisch in das System ihres gesamten Schulunterrichts eingliedern. Rektor Günther-Löwenberg wünscht zwei Arten von Fortbildungsschulen für Mädchen, die eine für die zukünftige Hausfrau, die andere zur Vorbereitung für den gewerblichen oder kaufmännischen Beruf. Auch in der ersten Hauptversammlung des Bayerischen Lehrerinnenvereins (1900) wurden bezüglich der Fortbildungsschulen für Mädchen folgende Leitsätze angenommen: a) Die Feiertagsschule vermag den Anforderungen der Zeit nicht mehr zu genügen. b) Die weibliche Fortbildungsschule ist nicht nur für die Stadt, sondern auch für das Land eine unabweisbare Notwendigkeit.

c) Die Lehrerinnen müssen alles aufbieten, um alle einschlägigen Faktoren heranzuziehen zur Betreibung der Gründung obligatorischer weiblicher Fortbildungsschulen. d) Die Lehrerinnen müssen mit allen ihnen zu Gebote stehenden Mitteln darauf bedacht sein, sich für eine fruchtbringende Erteilung des Unterrichts in der weiblichen Fortbildungsschule entsprechend vorzubilden. e) Bis zur Einführung obligatorischer weiblicher Fortbildungsschulen muß die Lehrerin trachten, den Unterricht in der Feiertagsschule soviel als möglich dem praktischen Leben dienstbar zu machen.

Verschiedene Bundesstaaten haben übrigens bereits die obligatorische Fortbildungsschule für Mädchen. So bestimmt in Baden das Schulgesetz von 1874, daß die Mädchen „ein Jahr nach Zurücklegung des schulpflichtigen Alters verpflichtet sind, in der Gemeinde, wo sie sich aufhalten, zur Befestigung und Erweiterung der in der Volksschule erworbenen Kenntnisse wöchentlich einige Unterrichtsstunden zu besuchen. Der Unterricht muß wenigstens zwei Stunden wöchentlich umfassen und soll in der Regel das ganze Jahr hindurch dauern". Infolgedessen hat Baden 16717 Fortbildungsschülerinnen. Im Königreich Württemberg findet nach dem Gesetz vom 22. März 1895 die Volksschule ihre Fortsetzung in den allgemeinen Fortbildungs- und Sonntagsschulen. Es können für die weibliche Jugend „durch Beschluß der bürgerlichen Kollegien im Benehmen mit der Ortsschulbehörde allgemeine Fortbildungsschulen errichtet werden, zu deren Besuch die Mädchen für zwei Jahre verpflichtet sind". Der Unterricht wird jährlich 40mal in zwei Wochenstunden, für die männliche und weibliche Jugend getrennt, und zwar in der Regel an Werktagen erteilt. Wo allgemeine Fortbildungsschulen nicht errichtet werden, tritt die Verpflichtung zu dreijährigem Besuch der Sonntagsschule ein, „wenn die Mädchen nicht nach ihrer Entlassung aus der Volksschule eine der Fortbildung der Mädchen dienende Schule oder Erziehungsanstalt, auch Frauenarbeits- und Haushaltungsschule unter Teilnahme an dem wissenschaftlichen Unterricht derselben besuchen". Infolgedessen genießen in Württemberg von den schulentlassenen Mädchen 12775 in Fortbildungsschulen und 38312 in Sonntagsschulen Unterricht. In Bayern bestimmt die königliche Verordnung vom 31. Dezember 1864, daß die Sonn- und Feiertagsschulpflicht „für Knaben und Mädchen nach ihrer Entlassung aus der Werktagsschule beginnt und ihren Abschluß durch erfolgreiche Erstehung der öffentlichen Schulprüfung in demjenigen Jahre, in welchem der Schulpflichtige das 16. Lebensjahr zurücklegt, findet". In der Regel wird ein zweistündiger Unterricht wöchentlich erteilt. Bayern zählt in seinen 57 Fortbildungsschulen für Mädchen 4763 Schülerinnen. Gleicherweise können in Sachsen-Weimar „auch für die aus der einfachen Volksschule entlassenen Mädchen vom Schulvorstande Fortbildungsschulen errichtet und die Verpflichtung zum Besuche derselben kann auf zwei Jahre ausgesprochen werden". Aehnliche Bestimmungen enthalten die Schulgesetze in Sachsen-Meiningen, Sachsen-Altenburg und Sachsen-Koburg. In Sachsen kann „auch für die aus der einfachen Volksschule entlassenen Mädchen der Schulvorstand eine Fortbildungsschule errichten und die Verpflichtung zu deren Besuch auf zwei Jahre erstrecken". Nur einzelne Gemeinden haben aber von dieser „Berechtigung" Gebrauch gemacht, und so zählte Sachsen 1897 in 1943 Fortbildungsschulen für Knaben 76994 Schüler, besaß dagegen nur 7 obligatorische Mädchen-Fortbildungsschulen mit 1596 Schülerinnen, außerdem noch in seinen 18 fachgewerblichen Mädchen-Fortbil-

dungsschulen 2445 Schülerinnen. Viele deutsche Staaten haben für die Mädchen-Fortbildungsschulen keine landesgesetzlichen Bestimmungen. Lübeck, Bremen, Lippe, Schaumburg, Reuß ä. L., Waldeck, Sondershausen, Anhalt und Strelitz hatten 1896 keine Fortbildungsschulen für Mädchen, während Hamburg 480, Reuß j. L. 174, Braunschweig 317, Oldenburg 20, Schwerin 40 und Preußen 14403 Fortbildungsschülerinnen bei fakultativem Unterricht zählten. Zur Errichtung von Mädchen-, Gewerbe- und Haushaltungsschulen versendet der Minister für Handel und Gewerbe an die Magistrate größerer Städte ein Schreiben, in dem die Errichtung solcher Schulen empfohlen wird. Es heißt in dem Schreiben: „Im Jahre 1897 ist in der Stadt Posen eine Mädchen-Gewerbeschule unter dem Namen ‚Königliche Gewerbe- und Haushaltungsschule für Mädchen', verbunden mit Pensionat, errichtet worden, die in erster Linie dazu bestimmt ist, junge Mädchen in gewerblicher Beziehung fortzubilden, daneben aber auch, soweit dies mit dem Hauptzweck vereinbar, sie mit den im Haushalte vorkommenden Arbeiten vertraut zu machen. Auch werden daselbst technische Lehrerinnen (Handarbeits-, Gewerbeschul-, Industrie-), Koch- und hauswirtschaftliche Lehrerinnen ausgebildet. Der Lehrplan umfaßt folgende Fächer: Einfache Handarbeiten, Maschinennähen, Wäscheanfertigung, Schneidern, Kunsthandarbeiten, Putzmachen, Waschen und Plätten, Kochen, Haushaltskunde, Zeichnen, Malen und Handelsfächer (kaufmännisches Rechnen, Buchführung, Korrespondenz, Handels- und Wechselrecht, Stenographie und Schreibmaschine). Die Schule ist die einzige Staatsanstalt dieser Art in Preußen und daher eine besonders geeignete Bildungsstätte für die weibliche Jugend. Die Anstaltleiterin, Frl. Hermine Ridder, wird auf Wunsch nähere Auskunft geben, auch kostenlos ein Anstaltsprogramm übersenden."

Sehr beachtenswert ist der Aufschwung des französischen Fortbildungsschulwesens. So mannigfaltig es in seiner Gestalt und so sehr es auch noch in der Entwicklung begriffen ist, so ist doch jetzt schon zu erkennen, daß wir Deutsche es nicht unbeachtet lassen dürfen; seitens des Unterrichtsministeriums schenkt man diesem Zweig des Volksschulwesens besonders in den letzten Jahren besondere Beachtung. Da sind es vor allem schon die höheren Volksschulen (écoles primaires supérieures), die sich auf die Volksschulen (écoles primaires) aufbauen und eine Art Fortbildungsschule darstellen; sie sollen dem besseren Handwerker, Werkführer, Arbeitgeber und Kaufmann neben einer höheren allgemeinen eine gründliche Berufsbildung geben. Französische Sprache und Litteratur, Geschichte und Geographie, Naturkunde, Zeichnen, Modellieren, eine lebende Fremdsprache, Rechts- und Wirtschaftslehre, gewerbliches und kaufmännisches Rechnen, Buchführung, Elemente der Algebra und Geometrie, Handarbeit für Knaben und Mädchen sind allgemein obligatorische Lehrfächer; bei ihnen allen soll die Richtung auf das Praktische im Vordergrund stehen. Die Zahl der Schulen, die 1878 nur 70 betrug, war 1890 auf 280 angewachsen; das Budget von 1892 enthielt für sie einen Kredit von 2643600 Frcs. Jede vollständige höhere Volksschule soll 3—4 Jahresklassen und besondere Abteilungen für Landwirtschaft, Handel und Industrie haben; der Eintritt kann mit dem 12. Lebensjahr erfolgen und ist von der Ablegung eines Examens abhängig. In Paris haben die höheren Volksschulen für Knaben einen vierjährigen Kursus; in den beiden ersten Kursen werden die Kenntnisse in den Fächern der Volksschule vertieft und erweitert; im dritten und vierten Kursus beginnt für die Knaben die Teilung in eine kaufmän-

nische und gewerbliche Abteilung; die Mädchen trennen sich nur in einzelnen Spezialfächern (Buchführung, Zuschneiden u. s. w.), in der Küche werden alle beschäftigt. Die Handwerkerschulen (écoles manuelles d'apprentisage) sollen für das Handwerk oder den rein praktischen Beruf vorbereiten; sie unterscheiden sich von den höheren Volksschulen dadurch, daß sie mehr als diese das Praktische betonen und zugleich durch Lehrwerkstätten für den Beruf direkt vorbereiten. Die Bedingungen für den Eintritt sind ungefähr dieselben wie bei den höheren Volksschulen; der Unterricht wird in drei Jahresklassen erteilt. Neben ihnen bestehen noch eine große Menge von ganz speziellen Fachschulen (Weberei, Uhrmacherei u. s. w.). In den Handwerkerschulen ist neben dem pädagogisch gebildeten Lehrer auch der technisch geschulte Handwerker und Werkmeister thätig, welcher den eigentlich praktischen Unterricht in der Lehrwerkstätte erteilt. Außerdem arbeiten zahlreiche Vereine an der Fortbildung der schulentlassenen Jugend; sie sind in etwa 26000 Kursen für männliche und 11000 für weibliche Schüler thätig. Der Unterricht in diesen Schulen ist nach dem Ort sehr verschieden; sittliche Belehrungen und Bürgerkunde findet man aber überall.

2. Innere Organisation.

1. Schulgesundheitspflege.

Die Schularztfrage, die immer noch zu den ungelösten Schulfragen gehört, hat doch durch die vielfachen Erörterungen in dieser Hinsicht zur Förderung der Schulgesundheitspflege wesentlich beigetragen; man schenkt wenigstens diesem Gegenstand an einzelnen Orten größere Aufmerksamkeit wie früher. Der Stadtarzt von Stuttgart, Dr. Knauß, hat auf Grund eines eingehenden Studiums der Frage an der Hand der Litteratur und Gutachten von 14 deutschen Städten an den Gemeinderat einen Bericht erstattet, der die Frage nach allen Seiten beleuchtet und nach einem Referat in der „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege" zu dem Ergebnis kommt: „daß die Einrichtung, welche zur Zeit am weitesten geht und welche man im engeren Sinne unter ‚Schulärzte' versteht, eine Reihe schwerwiegender Bedenken gegen sich hat, jedenfalls so lange sie sich — also noch auf eine Reihe von Jahren hinaus — noch im Stadium der Versuche befindet, und zwar insbesondere Bedenken rein technischer Art und Bedenken nach der Seite des praktischen Erfolges hin." „Auf Grund eingehender Ueberlegung und Studien," sagt Dr. Knauß, „kann ich daher zur Zeit nicht empfehlen, Schulärzte nach dem Muster von Wiesbaden einzuführen," d. h. eine Anzahl praktischer Aerzte mit einer „Ueberwachung des Gesundheitszustandes der Schüler der Gemeindeschulen" zu betrauen; ich halte es vielmehr nicht nur für berechtigt, sondern auch für geboten, den weiteren Verlauf dieser Versuche abzuwarten" u. s. w. Doch empfiehlt er, daß seitens der Volksschulen die Beratung des Stadtarztes häufiger in Anspruch genommen werden möge; der Stadtarzt soll auch Sitz und Stimme im Schulvorstande haben. Der Seminararzt Dr. Baur dagegen tritt warm für besondere Schulärzte ein; dasselbe ist in einem Bericht des Lehrers Vollers über die Schularztfrage in Hamburg der Fall. In einer Entgegnung (Ztsch. f. Schulgesundheitspflege) weist Dr. Krauße darauf hin, daß wirklich genaue Untersuchungen sehr lange Zeit in Anspruch nehmen, entsprechende Uebung in den einzelnen Untersuchungsmethoden und einen gewissen Apparat erheischen; „auf eine örtliche Untersuchung der

Augen, Nasen und Ohren verzichtet der Schularzt thatsächlich", wie aus den Berichten aus Leipzig und Wiesbaden hervorgeht. „Wenn es übrigens, wie in den Berichten zu lesen ist, auf eingehende Untersuchungen gar nicht ankommen soll, dann werden wir angesichts obiger Schwierigkeiten von selbst auf die Frage hingelenkt, ob dann nicht mehr genügt würde, wenn der Lehrer auf Grund seiner Beobachtungen oder auf Grund von systematischen Prüfungen der Seh- und Hörleistung die verdächtigen Kinder aussucht und sodann eine eingehende ärztliche Untersuchung dieser Ausgewählten veranlaßt"; die Durchführung hygienischer Grundsätze im eigentlichen Schulbetrieb liegt also in der Hand der Lehrer und ist daher eine entsprechende schulhygienische Vor- und Fortbildung derselben zu fordern. Der Senat von Hamburg hat sich gegen die Einführung von Schulärzten ausgesprochen; die Oberschulbehörde soll sich in Ausübung der Aufsicht über die gesundheitlichen Verhältnisse erforderlichenfalls mit den zuständigen Medizinalbehörden in Verbindung setzen; in Sachsen-Meiningen dagegen ist seitens des Staatsministeriums im verflossenen Jahre eine „Anweisung betreffend schulärztliche Untersuchung" erlassen worden. Gymnasialdirektor Dr. Hergel in Aussig richtete in den „Turn. Zeitfragen" (1900) Angriffe auf die schulärztlichen Einrichtungen Deutschlands, die von Dr. Schubert-Nürnberg in der „Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege" zurückgewiesen werden. Dr. Außig weist auf die „gereizte Kampfesstimmung zwischen Lehrern und Aerzten" und das „Mißtrauen der vorgesetzten Behörden und eines großen Teils der Lehrer gegen die gesamten Bestrebungen der Schulhygiene" hin, welche durch die Befürchtung wachgerufen sei, daß unter dem Einfluß der Schulärzte „die Autorität der Lehrer geschädigt, der Unterricht gestört, die Disziplin gelockert werden könnte"; er kommt zu dem Ergebnis, daß die Beaufsichtigung der gesamten hygienischen Maßnahmen an den Schulen durch „Fachmänner, d. h. entsprechend vorgebildete Schulmänner" geschehen solle. Dr. Schubert bestreitet, daß eine gereizte Kampfesstimmung zwischen Lehrern und Aerzten vorhanden sei; „in den Versammlungen der hiesigen Lehrer sprach man gegen den Schularzt, bevor er kam, und mit Anerkennung, seit man ihn an der Arbeit sieht", sagt Dr. Schubert. Er bestreitet auch die anderen Behauptungen Dr. Außigs bezüglich des „Mißtrauens" u. s. w.; die Instruktion sorgt nach seiner Aussage dafür, daß Uebergriffe seitens des Schularztes nicht stattfinden können. Dr. Schubert weist bezüglich der Forderung, die Schulhygiene ganz in die Hände der Lehrer zu legen, auf die Aeußerungen des Geh. Oberschulrates Prof. Dr. Schiller hin; nach dessen Behauptung besitzen die Lehrer nicht die dazu nötigen schulhygienischen Kenntnisse. Man kann nun wieder die Frage aufwerfen, ob die Aerzte ohne weiteres diese Kenntnisse besitzen? „Fachmann in der Hygiene," sagt Dr. Schubert, „ist auch der Arzt als solcher nur in beschränktem Sinne; aber ausschließlich der Arzt und nicht der Schulmann besitzt den breiten und soliden Unterbau für die gründliche Fortbildung zum Hygieniker. Hygienisches Wissen muß man für die gesamte Lehrerschaft dringend wünschen, und sicher ist Schiller im Recht, wenn er die volle Entfaltung der schulärztlichen Wirksamkeit erst dann erwartet, wenn die Schulmänner mit Verständnis und gutem Willen dabei mitwirken. Die Führung aber gehört in ärztliche Hände, selbst dann, wenn einmal erreicht werden sollte, wovon wir jetzt noch unabsehbar weit entfernt sind, daß die Gesamtheit der Lehrer an Volksschulen und höheren Unterrichtsanstalten neben ihrer pädagogischen auch eine hygienische Ausbildung erhalten;

denn diese letztere wird sich aus den angedeuteten Gründen immer auf der Oberfläche bewegen und auf die zur Zeit als abgeschlossen geltenden Hauptlehrsätze beschränken müssen.... Bei uns zu Lande hat der Schularzt im wesentlichen nur zwei Aufgaben zu erfüllen: 1. die gesundheitlichen Verhältnisse des Schulgebäudes und der Schuleinrichtungsgegenstände zu beobachten und 2. die individuelle Gesundheit der Schulkinder zu überwachen, zu dem Zweck: a) eine Uebertragung ansteckender Krankheiten zu verhüten, b) die erforderliche Rücksichtnahme des Schulbetriebes auf gewisse körperliche Gebrechen oder Erkrankungen zu bewirken." Rektor Cremer in Krefeld befürwortet die Anstellung von Schulärzten (Der deutsche Schulmann III. H. 8) zur Unterstützung des Lehrers in der Schulgesundheitspflege; er verwirft aber eine fortwährende hygienische Beaufsichtigung der Schulkinder und des Unterrichts und die Untersuchungen des Gesundheitszustandes sämtlicher Schüler behufs Sammlung statistischen Materials. Nach seiner Ansicht genügt es, wenn die sämtlichen neu in die Schule eingetretenen Kinder im Lauf des ersten Halbjahres genau ärztlich im Beisein von Lehrer und Rektor untersucht und auf ihre Schulfähigkeit hin geprüft und alle Vierteljahr vom Schularzt einmal die Klassen besucht werden und mit dem Lehrer Rücksprache genommen wird; die Ergebnisse dieser Untersuchungen und Besuche sollen schriftlich der Schuldeputation mitgeteilt werden. Während der täglichen Sprechstunden können dem Schularzt Schulkinder zur Untersuchung geschickt werden; er hat auch wenn nötig Kinder in ihren Wohnungen zu besuchen und auf ihre Schulfähigkeit hin zu untersuchen. Und endlich soll ein Schularzt Sitz und Stimme in der städtischen Schuldeputation haben, die Schulbaupläne und alle zwei Jahre die Schulgebäude und deren Einrichtungen in hygienischer Hinsicht prüfen. Die oben erwähnten Anweisungen des Staatsministeriums von Sachsen-Meiningen entsprechen im allgemeinen diesen Forderungen; hier wird nur ein zweimaliger Besuch der Klasse im Jahr (Sommer- und Winterhalbjahr) verlangt. Seit dem Jahre 1894 werden in der Stadt Zürich die in die Primarschulen eintretenden Kinder in Bezug auf ihren Gesundheitszustand untersucht. Die Untersuchung erstreckt sich auf den allgemeinen Körperzustand und im besonderen auf die Augen und Ohren der Kinder. Nach dem soeben erschienenen „Geschäftsbericht der Centralschule der Stadt Zürich für 1899" ergaben sich im Vorjahre bei einer Untersuchung von 2625 Schulrekruten nicht weniger als 145 Kinder, die mit schweren körperlichen und geistigen Gebrechen behaftet waren, darunter 21 Schwachsinnige leichteren und 13 höheren Grades und 58 mangelhaft entwickelte Kinder. Von besonderer Wichtigkeit ist die Untersuchung der Augen und Ohren bei den Schulrekruten. Sie wird in Zürich in der Weise gehandhabt, daß eine Voruntersuchung durch die Lehrer (nach ärztlicher Anweisung) stattfindet, und daß die hierbei als anormal befundenen Kinder einer eingehenden ärztlichen Untersuchung unterzogen werden. Bei den letzteren ergab sich 1899, daß von 2625 Schulrekruten 577 = 22% augenkrank waren. In den sechs Jahren seit 1894 wurden 14034 Schulrekruten ärztlich untersucht und dabei 2561 = 18,2% mit nicht normalem Sehvermögen ermittelt. Etwas günstiger fielen die Ohrenuntersuchungen aus. Von 2625 Schulrekruten waren im Jahre 1899 403 = 15,4% ohrenkrank. Von den 577 Schülern, welche als augenkrank ermittelt wurden, waren 169 zugleich ohrenkrank, also in doppelter Beziehung an der erfolgreichen Beteiligung am Unterrichte gehindert. Im Jahre 1899 hat neben der Untersuchung der Augen der Schulrekruten zum ersten Male eine Augenuntersuchung aller Primar-

schüler der sechsten Klasse (sechstes Schuljahr) stattgefunden, welche ergab, daß bei den Knaben der Zustand der Augen sich nicht verschlechtert hatte, während bei den Mädchen dies der Fall war. Bei den Knaben wurden 17,7, bei den Mädchen 27,3, zusammen 22,4% Augenkranke ermittelt, während in dieselbe Klasse vor 6 Jahren 19,0% augenkranke Schüler eingetreten waren. Es scheint aus diesen Untersuchungen sich zu ergeben, daß der Volksschulunterricht, abgesehen von den weiblichen Handarbeiten, eine Verschlechterung des Sehvermögens nicht herbeiführt. Bestätigt wird dieses Ergebnis dadurch, daß von den bei der Aufnahme als augenkrank ermittelten Knaben bei 36,8% die Sehschärfe gleichgeblieben, bei 41,9% besser und nur bei 21,3% schlechter geworden war. Bei den Mädchen war die Sehschärfe dagegen nur bei 35,5% gleichgeblieben, bei 32,3% besser geworden, während bei 32,2% eine Verschlechterung eingetreten war. — Die Untersuchungen erleichtern nicht nur eine sachgemäße Behandlung der Kinder im Unterrichte, sondern tragen auch dazu bei, daß die kranken oder schwachen Organe im Elternhause geschont und gepflegt werden.

Die Anstellung von Schulärzten, abgesehen von den Befugnissen derselben im einzelnen, hat nach unserer Ansicht noch ein besonderes Interesse für den Lehrer; sie kann auch zur Erhaltung von seiner Gesundheit sehr förderlich sein. Nach statistischen Zusammenstellungen beträgt, die normale Sterblichkeit = 100 gesetzt, durchschnittlich die der Volksschullehrer 84,6, die der Lehrer an höheren Schulen 71,4; überall sind es nun die Landlehrer, die trotz des die Gesundheit fördernden ländlichen Aufenthalts eine auffallende Uebersterblichkeit aufzeigen. Da kann man nur annehmen, daß die schlechte hygienische Beschaffenheit der Schul- und Wohnräume, überfüllte Klassen u. s. w. die Ursache sind. Im Alter von 46—60 Jahren sterben 110,7 an Lungenschwindsucht, 108,2 an chronischem Lungenkatarrh und -emphysem, 129,4 an bösartigen Neubildungen in den Ernährungsorganen und dergleichen; vergleicht man Stadt- und Landlehrer, so ergeben sich für diese Krankheiten folgende Zahlen: 1. Lungenschwindsucht: Stadtlehrer 90,2, Landlehrer 101,4 im Alter von 26—60 Jahren, Stadtlehrer 81,2, Landlehrer 113,9 im Alter von 61—90 Jahren; 2. Chronischer Lungenkatarrh und -emphysem: Stadtlehrer 85, Landlehrer 117,1 im Alter von 26—60 Jahren, Stadtlehrer 93,1, Landlehrer 112,9 im Alter von 61—90 Jahren; 3. Erkrankungen der Ernährungsorgane: Stadtlehrer 84,7, Landlehrer 102,6 im Alter von 21—60 Jahren, Stadtlehrer 87,6, Landlehrer 105,8 im Alter von 60—90 Jahren.

In dem Organ des Verbandes katholischer Industrieller und Arbeiterfreunde „Arbeiterwohl", dessen Redakteur Reichstagsabgeordneter Prof. Hitze ist, bespricht Dr. med. Blum aus München-Gladbach den heutigen Stand der Schularztfrage. Er zeigt, wie durch Untersuchungen von Schulkindern zuerst der große Prozentsatz von Zöglingen festgestellt ist, die an Krankheiten aller Art leiden, von denen ein Teil direkt als Schulkrankheiten zu bezeichnen ist. Solche Untersuchungen umfangreicher Art haben im Frühjahr 1895 in Wiesbaden, ferner in Chicago, New York, in Boston 2c. stattgefunden und bis zu 74% Erkrankungen, z. B. parasitische Kopferkrankungen, ergeben. Aegypten hat seit 10 Jahren Schulärzte angestellt, Kairo wendet für seinen Schularzt ein Gehalt von 12000 Frcs. auf, dem noch zwei Assistenten mit je 3600 Frcs. zur Seite stehen. Japan besitzt seit 1893 Schulärzte und hat seit 1898 ihre Anstellung für alle öffentlichen Schulen angeordnet.

5*

Amerika und England hat sie gleichfalls. Schulärzte hat man gefordert in Innsbruck 1869, in Breslau 1874, in Graz 1875, in Nürnberg 1877, in Genf 1882 und in Wien 1887. Im Jahre 1897 hat sich der deutsche Aerzteverein in Eisenach dafür ausgesprochen. In Leipzig, Dresden, Nürnberg, Wiesbaden, Königsberg ist die Lehrerschaft überzeugt worden, daß die Schulärzte keine ihr Wirken durchkreuzenden und ihre Autorität bedrohenden Polizeiärzte, sondern Mitarbeiter an der gemeinsamen großen Aufgabe einer tüchtigen Erziehung sind. Mehrere Regierungen haben sich für die Einrichtung erklärt, der Regierungsbezirk Düsseldorf ist vorangegangen. In der Rheinprovinz haben 19 Städte eine günstige Stellung zur Frage eingenommen, 7 davon schon die Untersuchung der neu aufzunehmenden Kinder und 2 bereits viermalige Untersuchung eingeführt. Mehrere Städtetage haben den Nutzen dieser Einrichtung anerkannt. Der Verfasser kommt zum gleichen Resultat wie der Ministerialkommissar über die Schuleinrichtung in Wiesbaden: Die bisherigen Erfahrungen haben bewiesen, daß die Anstellung von Schulärzten für Volks- und Mittelschulen einen nicht zu unterschätzenden Nutzen für Schule und Schüler bietet, daß sie mit den Schulzwecken wohl vereinbar und unter gleichen oder ähnlichen Verhältnissen, wie in Wiesbaden, ohne größere Schwierigkeiten praktisch durchführbar ist. Insbesondere ist hervorzuheben, daß die bekannten, gegen den Schularzt erhobenen Bedenken, die man auch in Wiesbaden gehegt hatte, durch die Erfahrung nicht bestätigt werden.

Seitens des Lehrers wird dem Schularzt wesentlich in die Hände gearbeitet, wenn er über die körperlichen und geistigen Zustände des Kindes und deren Entwicklung und Hemmung möglichst genaue Einträge in die dazu besonders eingerichtete „Hauptliste" (Personalbuch) macht; namentlich müssen auffallende, von der Regel abweichende Erscheinungen gebucht werden. Wenn es dem Lehrer dabei gelingt, das Wissenswerte über das Leben des Kindes in der „Vorschulzeit" zu erfahren und auch während der Schulzeit das häusliche Leben des Kindes zu verfolgen und von beiden das Wesentliche in das „Personalbuch" einzutragen, so hat er einen Abriß der Lebensgeschichte des Kindes bis zum Ende der Schulzeit, der für die Beurteilung und Erziehung desselben von großer Bedeutung ist. (Siehe: Das Lebens- und Personalbuch im Dienste der Pädagogik und Schulhygiene von Frenzel, Ztsch. f. Schulgesundheitspflege 1900, 11.) „Die Führung des Personalbuches," sagt Frenzel (a. a. O.), „veranlaßt den Lehrer, sich mehr und mehr in das Wesen des Kindes zu vertiefen; dies erscheint geeignet, ihn vor mancher Uebereilung und das Kind vor manchem Nachteil und Schaden zu bewahren. Die fortlaufenden Beobachtungen fördern den psychologischen und pädagogischen Scharfblick des Lehrers und erschließen ihm ein interessantes Arbeitsfeld auf dem Gebiete der Kinderpsychologie."

Ueber den gegenwärtigen Stand der Steilschriftbewegung berichtet Dr. med. Langsdorf in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Die Anhänger der Steilschrift stehen mehr auf seiten der Aerzte, besonders der Augenärzte, die Gegner mehr auf seiten der Lehrer; eine Einigung ist trotz der vielen Auseinandersetzungen über den Nutzen der Steilschrift, namentlich für die Körperhaltung und die Sehleistung der Schüler nicht erzielt worden. In St. Gallen ist die Steilschrift von 1893/95 in einigen Klassen versuchsweise eingeführt gewesen; „das auf Grund dieser zweijährigen Erfahrung von der Lehrerschaft abgegebene Gutachten empfahl alsdann, von einer allgemeinen Einführung der

Steilschrift Abstand zu nehmen, da die Vorteile dieser Schriftart ihre Nachteile nicht aufwiegen". In Alsfeld wurde auf Veranlassung des kaufmännischen Vereins die in der Realschule eingeführte Steilschrift abgeschafft, weil sie „für Kaufleute nicht zu gebrauchen sei". Günstige Erfahrungen mit der Steilschrift in Bezug auf die Körperhaltung hat man in der höheren Mädchenschule in Koburg gemacht; in Frankfurt a. M. aber hat man die dort in den Volksschulen mehrere Jahre angestellten Versuche mit der Steilschrift eingestellt, „da nach Erfahrungen mit dieser wie mit der Schrägschrift nur die strenge Konsequenz und Achtsamkeit der Lehrer eine gute Körperhaltung zu erzielen vermag und beim Suchen von Lehrlingsstellen die entlassenen Schüler von Geschäftsleuten häufig wegen der Steilschrift abgewiesen oder ihnen durch Erlernen der Schrägschrift Schwierigkeiten bereitet wurden". In Würzburg ist nach einem Versuche in der Dauer von zwei Jahren die Steilschrift aufgegeben worden, „weil die anfänglichen Erwartungen hinsichtlich der Vorteile der Steilschrift sich nicht erfüllt haben"; denn „die Meinung, daß die Steilschrift die Schüler unbedingt zur geraden Körperhaltung veranlasse, ja zwinge, erwies sich als irrig". Die Körperhaltung ist also bei der Steil- und Schrägschrift von der Aufmerksamkeit und Konsequenz des Lehrers und nicht von der Schrift abhängig. „Die Schüler," so heißt es in dem Bericht aus Würzburg weiter, „schrieben nur so lange schön, als sie ‚malten', als sie langsam schrieben"; als sie Diktate schreiben sollten, wurde die Schrift „eckig, steif und ungelenkig". Von Karlsruhe dagegen berichtet man über die Steilschrift im Winkel von 75°, „daß die Schüler rascher und schöner schreiben lernen als bei der Schrägschrift". In Nürnberg sind auf Anregung von Dr. med. Schubert von 1890 an in 28 Klassen Versuche mit der Steilschrift gemacht worden; für die Körperhaltung zeigte sie sich ohne Einfluß, das Publikum verhielt sich entschieden ablehnend gegen dieselbe. Die Zahl der Klassen mit Steilschrift nahm von Jahr zu Jahr anfangs zu, dann aber, namentlich vom dritten Schuljahre, rasch ab; 1896/97 hatten von den 28 Klassen, in denen die Steilschrift begonnen, noch 17 diese Schrift, seit 1895 wurden keine Versuche mehr begonnen.

2. Schulunterricht.

Durch eine andere Reformbewegung auf dem Gebiete der Erziehung, mit der sich die nächste „Deutsche Lehrerversammlung" beschäftigen wird, wird auch die Frage des Handfertigkeitsunterrichts wieder zur Besprechung kommen müssen; es ist dies die künstlerische Erziehung der Jugend. Diese Reformbewegung geht von der „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Erziehung" in Hamburg aus. Der Direktor am Kgl. Kunstgewerbemuseum in Berlin, Dr. Jessen, hielt darüber im Berliner Lehrerverein einen Vortrag, in dem er nach der „Preuß. Lehrerzeitung" folgende Gedanken ausführte: „Die Ansprüche, die wir an die Kunst stellen, sind nicht zu allen Zeiten dieselben, ja sie wechseln sogar innerhalb einer Generation. Für uns können nur die Ideale der Kunst in unsrer Zeit gelten, und diese werden bestimmt durch die gegenwärtig schaffenden Künstler. Wer die Kunst andern vermitteln will, muß natürlich selbst diese Kunst verstehen; die Persönlichkeit des Lehrers muß sich selbst zu der Kunst hingezogen fühlen, wenn sie auf die Kinder wirken will. Die rechte Bekanntschaft mit der Kunst kann man nur bei den Meistern der einzelnen Künste selbst machen. Was die bildende Kunst — mit der sich der Redner als Fachmann lediglich beschäftigen will — betrifft, so beruht ihre Wirkung auf verschiedenen Elementen. Sie besteht

aus zwei großen Gruppen. Bei der Baukunst fesselt uns das Wohlgefallen an den Formen, bei der Malerei und der Bildhauerkunst kommt dann noch der Genuß an der schönen Wiedergabe der Natur dazu. Darum müssen die Kinder zunächst die Natur richtig anschauen lernen; Erziehung zur bildenden Kunst und anschauliche Erziehung hängen eng zusammen. Zu der Anschauung muß dann aber auch die Selbstthätigkeit treten. Schon vor acht Jahren wurden diese Grundgedanken in dem berühmten Buch von Professor Lange: „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend" klargelegt. Näher ausgeführt wurden sie von Professor Lichtwark in Hamburg, der selbst früher Volksschullehrer war. Wollen wir das Kind fähig machen für das Interesse an der bildenden Kunst, so haben wir zunächst die Umgebung des Kindes in Betracht zu ziehen. Das Kind der Großstadt ist natürlich hier schlimmer daran als das Kind vom Lande. Wünschenswert ist zunächst ein künstlerisches Schulhaus, schon hier müssen dem Kinde schöne Formen und schöne Farbenzusammenstellungen entgegentreten. Die Einfachheit braucht dabei nicht aus dem Auge gelassen zu werden. Die Wände der Schulzimmer müssen mit guten Bildern geschmückt werden, die ja von Zeit zu Zeit gewechselt werden können. Damit sie den Unterricht nicht stören, genügt die Ausschmückung der Rückwand; es ist auch schon nutzbringend, wenn solch ein Schmuck den Kindern bei besonders feierlichen Gelegenheiten vorgeführt wird. In England und Frankreich ist man dazu bereits übergegangen. Gefordert muß werden, daß die Bilder farbig sind. Sie müssen einfach sein und auf große Entfernungen wirken. Bilder aus der Heimat müssen den Hauptgegenstand bilden, damit das Kind zwischen Natur und Kunst vergleichen kann. Wir haben, abgesehen von einem Hamburger Bild, in Deutschland noch kein Schulbild, das unsre Forderungen erfüllt. Unsre in den Schulen gebräuchlichen Anschauungsbilder erfüllen den Zweck nicht. Von den biblischen Bildern sind die Schnorrschen den Hoffmannschen bei weitem vorzuziehen. Als gelungen für die Schule bezeichnet der Redner beispielsweise ein Kunstblatt von Menzel über die Erfindung der Buchdruckerkunst. Mit der Kunst in der Schule hängt die Kunst in der Kinderstube zusammen. In der Bilderbuchfrage ist noch vieles zu bessern, hier ist der Schund zu beseitigen. Zu beachten ist noch die Ausstattung der Schulbücher, Druck und Einband können den Kunstsinn der Kinder einerseits fördern, anderseits aber auch schädigen. Das meiste für die Pflege der Kunst kann natürlich der Zeichenunterricht thun. Er soll den Kindern aber Vergnügen machen. Man muß versuchen, ob man nicht freiere Methoden als die jetzt üblichen in die Schule einführen kann, alles Pedantische muß ferngehalten werden. Soweit es irgend angeht, müssen dem Kinde Gegenstände der Natur zum Zeichnen gegeben werden. Dieses Ziel zu erreichen, muß für die Zukunft angebahnt werden. Das Modellieren muß den Zeichenunterricht ergänzen, und schließlich muß auch der Handfertigkeitsunterricht in den Dienst der Kunst gestellt werden. Eine untergeordnete Frage ist die, ob die Kinder zur Betrachtung der Kunstwerke selbst geführt werden sollen. Auf jeden Fall muß dann die Kunst von heute berücksichtigt werden, wir belasten leider alles zu sehr mit dem Geschichtlichen. Des Einen darf die deutsche Lehrerschaft gewiß sein, daß sie in ihren Bestrebungen bezüglich der Kunst alle Kunstfreunde des deutschen Volkes an ihrer Seite finden wird."

In welcher Weise die künstlerische Erziehung unterstützt werden kann, das sehen wir aus dem Bericht über die Volks- und Fortbildungsschule in Lauscha (1899/1900); dort heißt es: „Der Geburtstag Sr. Hoheit

des Herzogs gestaltete sich in diesem Jahr zu einem ganz besonderen Ereignis für unsere Schule. Als die Kinder die Schule am 2. April betraten, bot sich ihnen ein ganz überraschender neuer Anblick dar. An den sonst so öden Wänden des Treppenhauses und der Klassen sahen sie schöne Bilder und Hirschgeweihe aufgehängt. Der Herzog hatte sie in fürstlicher Freigebigkeit der Schule geschenkt, und auf seine Kosten durften wir auch die Bilder einrahmen und die Geweihstangen aufmachen lassen". Unter den 131 geschenkten Bildern befinden sich Reproduktionen nach Raffael, Michelangelo, Lionardo, Landschaften von Claude Lorrain „Prussie", biblische Geschichten von Overbeck, Schwinds Melusine, 40 Photolithographien nach Handzeichnungen (Köpfe) von Dürer u. s. w. Die künstlerische Ausschmückung unserer Klassenzimmer haben wir dann noch weiter ausgestaltet, indem wir aus den Mitteln der Festkasse 31 ebenfalls geschenkte Wandbilder von Seemann einrahmen ließen und 24 Volksbilder von Ludwig Richter und 30 Bilder von Schwind ankauften. — So sind unsere 13 Schulzimmer, Zeichensaal, Treppenhaus und Korridore (zugerechnet noch 17 patriotische Bildnisse, eine Ansicht von Jena, zwei Stiche von Schraudolph und drei Holzbrandbilder) mit 228 Bildern und 13 Hirschgeweihen geschmückt. Die künstlerische Ausschmückung der Schulen ist etwas Neues, aber sicher etwas Berechtigtes und leider nur allzulange Vernachlässigtes". Ebenso haben die Volksschulen der Stadt Plauen durch eine hochherzige Stiftung einen solchen idealen Wandschmuck erhalten; es kamen hier folgende schöngerahmte Kopien von Meisterwerken zur Verteilung: 1. Religiöse Bilder: Heinrich Hofmann: Der Jesusknabe im Tempel, Jesus predigt am See, Maria und Martha; Leonardo da Vinci: Das heilige Abendmahl; Plockhorst: Lasset die Kindlein; Raffael: Sixtinische Madonna; Defregger: Madonna. 2. Geschichtliche Bilder: A. v. Werner: Kapitulationsverhandlungen von Sedan, 19. Juli 1870, Kaiser Wilhelm I. auf dem Sterbelager, Bismarck und Napoleon in Donchery; v. Scholtz: Die Freiwilligen in Breslau 1813; Steffeck: Königin Luise und ihre Kinder; Menzel: Tafelrunde von Sanssouci; Camphausen: Kaiser Wilhelm I. und seine Generale; Werner Schuch: Zieten aus dem Busch; Piloty: Thusnelda im Triumphzuge; Defregger: Tiroler Landsturm 1809. — „Der Kunst in den Volksmassen den Resonanzboden zu bereiten," sagt Päßler in der „Päd. Ztg.", „ist eine nationale Aufgabe nicht nur im Hinblick auf die Kunst selbst und ihren nationalökonomischen Nutzen, sondern auch in Rücksicht auf das Kunstgewerbe, das sich dann ganz von selbst besonders an die bildenden Künste anschließt. Noch sind wir weit davon. Das deutsche Handwerk schafft im allgemeinen, von rühmlichen Ausnahmen abgesehen, noch immer ganz praktische, brauchbare und preiswerte Dutzendware. Ein deutscher Konsument, der mit künstlerischem Geschmack ausgestattet ist und ein feines künstlerisches Gebild von Menschenhand, ein Werk, das den Meister lobt, kaufen kann und will, ist immer noch in nicht wenigen Fällen auf die Produkte des Auslandes angewiesen. Es wäre ein Großes, wenn durch künstlerische Bildung des deutschen Volkes hier Wandel geschafft werden könnte, wenn es gelänge, das Handwerk zum Kunsthandwerk zu machen. Nur in dieser Richtung ist eine frohe Zukunft des deutschen Handwerks möglich, nur in diesem Sinne kann es den goldenen Boden wieder gewinnen, den es nach dem Sprichwort haben soll und den es doch mehr und mehr unter seinen Füßen weichen sieht."

Ohne Zweifel wird durch die Erörterung dieser Fragen auch die Frage des Handfertigkeitsunterrichts wieder zur Erörterung kommen;

denn auch er soll der künstlerischen Erziehung unserer Jugend dienen. Ueber den Verlauf der Verhandlungen über den Handfertigkeitsunterricht auf der deutschen Lehrerversammlung in Köln berichtet Lehrer Fechner-Berlin in der „Hilfe“: „Die Verhandlungen waren ein fast sechsstündiger, vielfach mit Leidenschaft geführter Redekampf, den ein schroffer Gegner, Lehrer Ries aus Frankfurt, als Referent und ein sehr gemäßigter, aber überzeugter Fürsprecher, Schulinspektor Scherer aus Worms, als Korreferent einleiteten. Der Kampf der Geister endigte mit einer bedingungslosen Abweisung des Unterrichts von der Volksschule, indem folgende Resolution zur Annahme gelangte: „Die deutsche Lehrerversammlung spricht sich mit aller Entschiedenheit gegen die obligatorische Aufnahme des Handarbeitsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule aus“. Die Freunde dieses Unterrichts werden sich also noch eine Weile wie bisher damit begnügen müssen, die Pflege der technischen Ausbildung der Jugend in Veranstaltungen, die neben der Schule bestehen, zu betreiben. Bisher erblickte die Schule ihre Aufgabe in der Ausbildung des Geistes und der Sittlichkeit und überließ die Erziehung zur technischen Brauchbarkeit dem Hause. Solange das Handwerk gewissermaßen auf der Straße lag, hatte die Jugend genügend Anregung und Gelegenheit zur Ausbildung der Hand. Heute, wo sich die Arbeit in die Fabriken zurückgezogen hat und dem Auge der Kinder mehr oder weniger entrückt ist, ist das Haus nicht mehr imstande, den Sinn der Jugend genügend für die Handarbeit zu interessieren, noch viel weniger zur praktischen Bethätigung Gelegenheit zu bieten. An der Ausbildung aller dem Menschen verliehenen Kräfte macht sich eine bedeutende Lücke fühlbar, die früher oder später durch Aufnahme des technischen Moments in den Erziehungsplan wird ausgeglichen werden müssen. Daß dazu eine tiefgreifende Umgestaltung des jetzigen Lehrplans nach den Forderungen des Kulturlebens und der Pädagogik unserer Zeit gehört, wird auch von den Fürsprechern des Handfertigkeitsunterrichts gern zugestanden.“ Der „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit“ nahm in Rücksicht auf den Beschluß in Köln auf seiner Hauptversammlung in Hildesheim folgende Resolution an: „1. Die Ausführungen des ersten Berichterstatters, denen die Vertreterversammlung in ihrer Mehrheit zugestimmt hat, sind vorwiegend theoretisch-polemisierender Art, berühren nicht den Kernpunkt des Handfertigkeitsunterrichts und lassen die gewonnenen Erfahrungen, sowie die bis dahin erfolgte methodische Durchbildung dieses Unterrichts außer allem Betracht. Die heutige Versammlung kann daher in diesen Ausführungen eine sachliche Bekämpfung des Handarbeitsunterrichts nicht erkennen. 2. So sehr der Knaben-Handarbeitsunterricht mit Rücksicht auf seine allgemein erziehenden und bildenden Momente eine allgemeine Einführung in die Schule wünschenswert erscheinen läßt, so ist doch dieselbe nach Lage der bestehenden Schulverhältnisse und der gegenwärtigen Entwicklung des Knaben-Handarbeitsunterrichts in den Schülerwerkstätten nicht ohne weiteres maßgebend für Versuche einer allgemeinen Einführung, welche thunlichst zu fördern sind. Letztere muß denselben pädagogischen Forderungen entsprechen, denen jeder verbindliche Unterricht unterworfen ist. Es ist deshalb theoretisch zu unterscheiden zwischen dem allgemeinen Handarbeitsunterricht in der Schule und dem wahlfreien Unterricht in den Schülerwerkstätten. 3. Der Deutsche Verein für Knabenhandarbeit, dem zahlreiche Schulmänner angehören, wird die als richtig und zweckmäßig erkannten Wege mit Entschiedenheit auch ferner verfolgen, umsomehr, als ihm weite Volkskreise, insbesondere auch solche des praktischen Lebens,

ihre Sympathie zuwenden und ihm seit seiner zwanzigjährigen Thätigkeit wachsende Erfolge zur Seite stehen." In den Klassen 6—1 der städtischen Volksschulen in Worms ist mit Genehmigung der Großh. Regierung der Handfertigkeitsunterricht obligatorisch eingeführt. In den untersten Klassen werden Uebungen im Ausschneiden, Falten, Stäbchenlegen und Formen, in den mittleren in Pappen, in den höheren in Holzarbeiten angestellt. Eine Ausstellung von Schülerarbeiten und Zeichnungen hatte die 9. Knabenvolksschule in Königsberg im Herbst 1900 veranstaltet, die von einer großen Menge Schulmänner besucht war. Der ganzen Ausstellung lag die Absicht zu Grunde, zu zeigen, in welcher Weise die Handarbeit mit dem Zeichnen und der Raumlehre zu verbinden sei. „Die Durchführung dieser Idee," so schreibt die „Allg. d. Lehrerztg.", „scheint in vollem Maße gelungen zu sein. Der Unterricht in den drei Fächern, Zeichnen, Raumlehre und Handarbeit, wird mit Genehmigung der hiesigen Regierung im Anschluß an einen ausführlichen Lehrplan erteilt, den Rektor Brückmann unter dem Namen „Formenkunde" herausgegeben hat. Der leitenden Idee dieses Planes entsprechen auch die ausgelegten Zeichnungen und Arbeiten. Der Schüler zeichnet nach wirklichen Gegenständen, die meistens vorher mit eigener Hand aus Pappe oder Holz hergestellt worden sind. Zeigten die Papparbeiten ein in die Augen fallendes sauberes Kleid von schön gemusterten Buntpapieren, so trugen die Holzarbeiten Verzierungen, die dem Pflanzenornament entlehnt waren. Die so gefertigten, verzierten und gezeichneten Gegenstände werden dann in der Raumlehrstunde ausgemessen und berechnet. Alles, was wir sahen, war dem Leben angepaßt, eine Unterrichtsweise, der man vor allem die eine Anerkennung nicht wird versagen können, daß sie der Erziehungsidee unserer Volksschule vollauf Rechnung trägt."

Besondere Aufmerksamkeit schenkt man in den letzten Jahren vom Standpunkte der künstlerischen Erziehung den Jugendschriften; besonders die von Hamburg ausgehende Bewegung hat zur Einrichtung zahlreicher Prüfungs-Ausschüsse geführt. Noch herrscht auf diesem Gebiete lebhafter Kampf; noch hängt man auf der einen Seite fest am Alten und mag sich von der hergebrachten „Jugendschrift" nicht trennen, während man auf der anderen Seite die Forderungen sehr hoch stellt, wohl etwas zu hoch. Diese letzteren Bestrebungen stehen im innigsten Zusammenhang mit dem Streben nach Hebung der künstlerischen Bildung der Jugend; sie soll auch auf diesem Gebiete zur vollen Geltung kommen. „Wir fordern," so heißt es in dem Geschäftsbericht der Vereinigten deutschen Prüfungs-Ausschüsse für Jugendschriften 1898/1900, „für die Jugend in ihrem Bereich dasselbe, wonach die geistig Lebendigen unseres ganzen Volkes streben: reines, möglichst von der verwirrenden Tendenz befreites Erkennen in der Wissenschaft und ästhetische Kultur im Kunstgenuß." Man fordert demgemäß, daß bei der Anlage von Schülerbibliotheken nach den von den „Vereinigten Prüfungs-Ausschüssen", deren Organ die „Jugendschriften-Warte" (Leipzig, Wunderlich) ist, aufgestellten Grundsätzen die Auswahl der Schriften vorgenommen wird. Die Schule soll eben die Schüler zum künstlerischen Genuß auf dem Gebiete der deutschen Dichtkunst befähigen; das ist eine Aufgabe des Leseunterrichts in Verbindung mit der künstlerischen Jugendschrift. Wie aber es auch eine Aufgabe des Leseunterrichts ist, den Schüler zu befähigen, sich aus volkstümlich-wissenschaftlichen Schriften zu belehren, so wird auch die belehrende Jugendschrift ihren Platz in der Schülerbibliothek beanspruchen müssen. Unterstützt wird die künstlerische Erziehung in der

Schule in der bezeichneten Hinsicht durch die Aufführung für die Jugend geeigneter Dichtungen im Theater; in Bremen, Breslau, Dresden, Elbing, Kiel, Leipzig, Magdeburg, Oldenburg und Hamburg haben bereits solche Schüleraufführungen stattgefunden.

Ueber die Berechtigung des **Haushaltungsunterrichts** im Lehrplan der Volksschule gehen die Ansichten noch auseinander; mehr Uebereinstimmung herrscht schon darüber, daß ihr ein Platz in der Mädchenfortbildungsschule anzuweisen sei. Gelegentlich einer Audienz, welche der Vorstand des Landesvereins Preußischer Volksschullehrerinnen bei dem Ministerialdirektor Dr. Kügler hatte, äußerte sich dieser dahin, daß die Regierung diesen Unterricht am liebsten in die obligatorische weibliche Fortbildungsschule einführen würde; da diese aber jetzt nicht zu erlangen sei, so würde man diesen Unterricht allmählich in die Volksschule einführen. Der Rektorenverein Berlins und der Provinz Brandenburg dagegen nahm folgende Leitsätze an: „I. An der Lösung der theoretischen Aufgaben, welche dem Haushaltungsunterricht zugewiesen werden (Belehrungen über Nahrung, Kleidung, Wohnung — Erziehung zu den hauswirtschaftlichen Tugenden der Arbeitsamkeit, Ordnungsliebe, Reinlichkeit u. s. w.) ist die Volksschule schon seit längerer Zeit mit Erfolg thätig und deshalb darin ein besonderer Unterricht nicht nötig. II. Die Lösung der praktischen Aufgaben (Kochen, Waschen, Plätten u. s. w.) durch einen besonderen, mit der Volksschule organisch verbundenen Haushaltungsunterricht kann letztere nicht übernehmen, a) weil der in dieser Beziehung erwartete Erfolg nicht erzielt werden kann, und zwar aus folgenden Gründen: 1. die in Betracht kommenden Kinder entbehren des nötigen Ernstes für das Verständnis und der erforderlichen Umsicht und Reife für die Ausführung der einschlagenden Arbeiten, 2. die für diese praktische Ausbildung zu Gebote stehende Zeit ist eine zu kurze, 3. zwischen der Uebung dieser praktischen Fertigkeiten in der Schule unter steter Aufsicht und Leitung der Lehrerin und der selbständigen Anwendung derselben in der Ehe liegt eine zu lange Zeit; b) weil mit der Einführung der praktischen Haushaltungskunde bedeutende Nachteile verbunden sind: denn 1. die notwendige Vertiefung des Unterrichtsstoffes für die am Ende ihrer Schulpflicht stehenden Mädchen würde durch Einführung eines neuen Unterrichtszweiges eine arge Schädigung erfahren, weil die Kinder infolge dieser Neuerung zu einer falschen Wertschätzung der übrigen unentbehrlichen Unterrichtsgegenstände geführt werden, 2. notwendige Unterrichtsfächer (Naturkunde, Schreiben, Zeichnen) erfahren durch Einführung der Haushaltungskunde eine bedenkliche Kürzung, 3. die natürliche Lehrerin der heranwachsenden Mädchen, die Mutter, würde verleitet, sich ihrer natürlichen Verpflichtungen gegen dieselben zu entschlagen; der Bequemlichkeit und Gleichgiltigkeit vieler Eltern würde Vorschub geleistet und das ethische Band zwischen Eltern und Kindern nach und nach zerstört werden. III. Da der Haushaltungsunterricht zur Beseitigung eines nicht allgemeinen, nur durch die augenblickliche Lage der sozialen Entwickelung bedingten Notstandes dienen soll, so kann derselbe nicht als Unterrichtsfach für die Volksschule anerkannt werden. Er gehört mithin da, wo er nötig ist, in die Fortbildungsschule, deren obligatorische Einführung mit allen Kräften zu erstreben ist, oder in besondere Haushaltungsschulen für das nachschulpflichtige Alter." Die Herren Kollegen von der Spree werden gewiß gestatten, daß wir hier am Rhein auf Grund mehrjähriger Erfahrung anderer Meinung sind. Sie wissen ja recht gut, daß, was Punkt I anbelangt, die Theorie ohne die Praxis nicht viel Erfolg hat; der Haushaltungsunterricht bietet eben

für die theoretische Belehrung Anschauung und Uebung. Die unter IIa 1—3 angegebenen Gründe müssen wir auf Grund unserer mehrjährigen Erfahrung als nicht stichhaltig bezeichnen; sind sie auch aus mehrjähriger Erfahrung hervorgegangen? Unsere Erfahrung hat uns belehrt: 1. die Mädchen von 13—14 Jahren haben für die im Haushaltungsunterricht vorkommenden Arbeiten das nötige Interesse, den nötigen Ernst und das nötige Verständnis; 2. in 40 mal 4 Stunden läßt sich ein guter Grund legen, der auch 3. in der langen Zeit zwischen Schule und Ehe nicht verloren geht, selbst wenn, was man aber doch nur ausnahmsweise annehmen kann, in dieser Zeit alle Uebung ausfällt. Da bei uns in Worms der Haushaltungsunterricht nicht in die Schulzeit fällt, so fällt kein Lehrgegenstand aus und wird keiner verkürzt; wir haben von allem dem, was unter b 1—3 angeführt ist, auch noch nicht das Geringste bemerkt. Bezüglich des Punktes III weisen wir auf die oben angeführte Aeußerung des Ministerialdirektors Dr. Kügler hin; wir haben auch in dieser Hinsicht durch Einrichtung eines Kursus für aus der Schule entlassene Mädchen Erfahrungen gemacht. Ob sich zur Zeit hier eine Zwangsfortbildungsschule für „Mädchen" durchführen ließe, ist uns sehr zweifelhaft; die fakultative Fortbildungsschule führt auch hier nicht zum Ziel. „Ich selbst," sagt Schulinspektor Zwick im preußischen Abgeordnetenhaus, „habe hier vor etwa acht Jahren solche Haushaltungskurse für Fabrikmädchen aus Vereinsmitteln errichtet; das Ergebnis war ein fast negatives oder sehr wenig befriedigendes. Das lag daran, daß es ungemein schwer war, auch nur zwölf Fabrikmädchen für einen solchen Kursus zu bekommen, und wenn sie kamen, zeigte es sich, daß sie alles Interesse an der Hauswirtschaft verloren hatten. Das Allerschlimmste aber war, daß diese Mädchen ermattet zu uns kamen. Sie hatten den Tag über in der Fabrik gearbeitet, und man konnte ihnen nicht zumuten, abends von 6—9 Uhr noch die Hauswirtschaft zu erlernen. Ich bin an verschiedene Fabriken herangetreten, um diesen Mädchen ein paar Stunden täglich ohne Lohnabzug zu ersparen, — ich habe großes Widerstreben gefunden, und nur wiederholte Verhandlungen haben dahin geführt, daß es schließlich möglich wurde, die Mädchen ohne Lohnabzug in der Hauswirtschaft zu unterrichten. — Ich will dies Bild nicht weiter ausmalen. — Ich habe dann, als wiederholte Versuche keinen nennenswerten Erfolg zeigten, einen anderen Weg eingeschlagen, nämlich versucht, diesen Haushaltungsunterricht in den Berliner Gemeindemädchenschulen in dem letzten Schuljahr einzuführen, und ich muß sagen, dieser Versuch ist über alles Erwarten gelungen. Immerhin können wir aber die Volksschule nur bis zu einem gewissen Grade mit derartigen Aufgaben betrauen, wollen wir sie nicht in der Hauptaufgabe stören. Hier wird die kommunale Fürsorge und diejenige der Arbeitgeber in Gründung von Haushaltungsschulen für Fabrikmädchen einsetzen müssen. Aber diese Fürsorge wird nur dann mit Erfolg gekrönt sein, wenn die Mädchen nicht zu lange in den Fabriken festgehalten werden." Auf der deutschen Lehrerversammlung in Cöln kam der Gegenstand nicht mehr zur Verhandlung; der Referent, Wolgast-Kiel, hat aber seinen ausgearbeiteten Vortrag in der „Päd. Ztg." veröffentlicht. Er lehnte grundsätzlich die allgemeine Einführung des Haushaltungsunterrichts in die Volksschule ab und hebt hervor, daß „die Pflege der intellektuellen, sittlichen und gemütlichen Kräfte der Mädchen zur Förderung der Haushaltung und zur Erhaltung der Familie" zu fordern ist; aber wer bestreitet das und wie soll der Haushaltungsunterricht der Erfüllung dieser Forderung hinderlich sein? Wir

betonen aber noch einmal, daß es gar nicht nötig ist, und von uns durchaus nicht verworfen wird, daß durch seine Einführung „Handarbeit, Zeichnen, Geschichte, Naturgeschichte oder anderes gekürzt" wird; wir erklären aber auch auf Grund mehrjähriger Erfahrung, daß es nicht wahr ist, „daß man jedenfalls das Interesse am übrigen Unterricht kürzte, indem man etwas Neues und Ungewohntes brachte, das das Kind zunächst gefangen nimmt". Der Haushaltungsunterricht soll keinen anderen Lehrgegenstand der Volksschule ganz oder teilweise ersetzen; er soll nur ergänzen und weckt gerade für Naturkunde und Rechnen lebhaftes Interesse. Daß der Haushaltungsunterricht nicht ein Allheilmittel für die Krankheit des heutigen Familienlebens ist, das wissen auch die Fürsprecher desselben; aber auf Grund der Erfahrung wissen wir, daß er wesentlich beiträgt zur Heilung dieser Krankheit. Wir treten aber auch entschieden für die Mädchenfortbildungsschule ein, in der auf dem fortgebaut wird, was die Volksschule geschaffen hat; aber ihre obligatorische Einführung scheint uns zur Zeit nicht möglich.

Die Kommission für das Unterrichtswesen im preußischen Abgeordnetenhause hat über die Einführung von hauswirtschaftlichen Unterrichtskursen für Volksschülerinnen folgenden Bericht erstattet: Die Vorsitzende des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen hat eine Petition eingereicht, in welcher gebeten wird, den dem Hause vorliegenden Gesetzentwurf über Zwangserziehung zu ergänzen durch Bestimmungen, welche anordnen, „daß die Schülerinnen der Volksschule verpflichtet werden, a) im letzten halben Jahr vor ihrer Entlassung und b) während des auf die Entlassung folgenden Jahres einen hauswirtschaftlichen Kursus zu besuchen, in dem sie während einiger Stunden wöchentlich theoretisch und praktisch in allen Zweigen der Hauswirtschaft unterrichtet werden". Für das Land, wo nur einklassige Schulen bestehen, wird die Einrichtung von hauswirtschaftlichen Wanderkursen von zwei- bis dreimonatlicher Dauer für die aus der Schule entlassenen Mädchen vorgeschlagen. Die Begründung enthält folgendes: „I. Viele Notstände, die Zunahme der Armut und Verwahrlosung der Jugend in der Arbeiterbevölkerung, rührten daher, daß Frauen und Mädchen in großer Anzahl außerhalb des Hauses ihren Lebensunterhalt verdienten; infolgedessen gebe es wenige Mütter, die eine Anleitung zur Hauswirtschaft geben könnten, und nur wenige Mädchen, die eine solche erhielten. Die Volksschule mit ihrem heutigen Lehrplan könne diesen Mangel nicht ersetzen; der einzige mögliche Ausweg sei also der gemachte Vorschlag. II. Diese Kurse müßten aber obligatorisch sein, weil weder die Mädchen, noch deren Eltern, noch deren Arbeitgeber so viel Verständnis von der Sache hätten, daß sie freiwillig diese Kurse besuchten resp. besuchen ließen. III. Wenn nun einmal während der Dauer der Schulzeit ein Anfang gemacht worden sei, würden die Mädchen Freude an der Sache finden und leichter auch nach der Entlassung aus der Schule den Besuch fortsetzen. IV. Dispens könne erteilt werden bei körperlichen Gebrechen, Unabkömmlichkeit oder für den Fall des Besuches einer höheren Lehranstalt. V. Der theoretische Haushaltungsunterricht könne in den zwei oberen Jahrgängen mit dem naturkundlichen und dem Aufsatzunterricht verbunden werden; für die praktische Anleitung wären im letzten halben Jahr ein bis drei Nachmittage freizugeben. Die Zahl der öffentlichen Stunden müsse sich nach den lokalen Bedürfnissen richten. VI. Für den Unterricht werden sich besonders Lehrerinnen eignen, da sie Autorität besitzen. VII. Der hauswirtschaftliche Unterricht möge in den Lehrplan

der Volksschullehrerinnenseminare aufgenommen werden. Einstweilen möge den jüngeren Volksschullehrerinnen Gelegenheit zur Beteiligung an Privatkursen für Hauswirtschaft gegeben werden." Der Regierungskommissar Geh. Regierungsrat Brandi äußerte sich zu der Petition folgendermaßen: „Die vorliegende Petition betreffe schulpflichtige und zugleich nicht mehr schulpflichtige Kinder. Hauswirtschaftliche Anstalten für die letzteren hätten bekanntlich von jeher und in den verschiedensten Formen bestanden; sie gehörten jedoch als Fortbildungsschulen nicht hierher. Für den Bereich des Unterrichtsministeriums kämen nur die der neuesten Zeit angehörenden Wirtschaftsschulen für schulpflichtige Mädchen in Betracht. Von den verschiedensten Seiten sei das Bedürfnis nach solchen anerkannt worden, die Erfahrung lehre, daß namentlich in Fabrikgegenden, und zwar in erster Linie da, wo junge Mädchen bald nach ihrer Entlassung aus der Volksschule in Arbeit treten könnten, die späteren Hausfrauen nicht selten ohne jegliche Kenntnis des Haushaltes blieben, und daß dieser Mangel sehr oft die Ursache großen häuslichen Elends geworden sei. Der naheliegende Versuch, die Mädchen sogleich nach der Entlassung aus der Schule in Haushaltungsschulen zu weisen, sei meistens daran gescheitert, daß die Mädchen nicht gezwungen werden könnten, und daß infolgedessen gerade diejenigen von der Wirtschaft am wenigsten lernten, die dessen am meisten bedürften. Nicht nur Fabrikarbeiterinnen, sondern auch Kindermädchen träten in vielen Fällen ohne jede Bekanntschaft mit der Führung eines Haushalts ins praktische Leben. Diesem Uebelstande solle nun durch Einrichtungen vorgebeugt werden, durch welche den Mädchen in den letzten Jahren ihrer Schulzeit eine geeignete hauswirtschaftliche Anleitung gegeben werde. Die zu diesem Zwecke bereits vielfach gemachten Versuche hätten jedoch nur da befriedigende Erfolge gehabt, wo geeignete Lehrerinnen vorhanden gewesen seien, dann aber an manchen Stellen auch vorzügliche Erfolge. Die Schule habe sich hierbei zunächst zurückhaltend und abwartend zu verhalten. Sie sehe sich auch nicht in der Lage, den hauswirtschaftlichen Unterricht selbst zu übernehmen. Aber auch gegenüber dem durch Privatpersonen übernommenen Unterricht glaube sie vorsichtig sein zu müssen, weil sie eine Einbuße an ihrer eigenen Unterrichtszeit befürchtet habe. Von dieser könne die Schule aber nichts abgeben, weil schon jetzt die ordnungsmäßige Schulzeit kaum ausreiche, um mit den Kindern die zur festen Einprägung der Lehrgegenstände nötigen Wiederholungen und Uebungen vorzunehmen. Dies zeige schon die bekannte Erfahrung der Fortbildungsschulen, daß so viele Kinder bald nach ihrer Entlassung aus der Volksschule auch das Wichtigste teilweise verlernt oder vergessen hätten. Die Schule habe dem hauswirtschaftlichen Unterricht einstweilen nur unter der Voraussetzung zugestimmt, daß er außerhalb der regelmäßigen Schulzeit erteilt werde. Nun habe sich aber herausgestellt, daß in diesem Falle wiederum gerade die Mädchen fernblieben, die der häuslichen Anleitung am meisten bedürften, denn diese gingen in schulfreien Stunden auf Erwerb aus. Man habe jedoch anerkennen müssen, daß ein wirklich gut geleiteter hauswirtschaftlicher Unterricht den Schulunterricht unterstütze und selbst ergänze. Denn er leite nicht nur die Kinder zur Ordnung, Reinlichkeit und Gesittung an, sondern teile ihnen auch nützliche naturkundliche und sonstige Kenntnisse mit, übe sie in praktischen Rechnungen u. a. Leiste also dieser Unterricht im gewissen Sinne Ersatz für den Unterricht in der Volksschule so könne von der letzteren allerdings auch eine Gegenleistung in Anspruch genommen werden. Aus dieser Erwägung sei der

Erlaß von 1894 hervorgegangen. An manchen Stellen werde nun der hauswirtschaftliche Unterricht an einem Wochentage an die Stelle einiger Schulstunden gesetzt und zwar solcher, für die er einen gewissen Ersatz biete. Erprobt habe sich beispielsweise, daß die Kinder um 10 Uhr morgens in den Haushaltungsunterricht geschickt und dort über 12 Uhr hinaus bis zu dessen Beendigung festgehalten würden. Ein solches Verfahren habe darin eine Erleichterung gefunden, daß die beteiligten Kinder die von ihnen im Unterricht angefertigten Speisen selbst zu Mittag genießen könnten. Die Unterrichtsverwaltung sei allen Bestrebungen und Versuchen stetig und aufmerksam gefolgt. Daß sie bei aller ihr gebotenen Vorsicht doch einer Aufforderung zu einer rückhaltlosen und fördernden Haltung zu diesem neuen Unterrichtsgegenstand nicht bedürfe, zeige schon die durch sie veranlaßte Einstellung von Mitteln zu Beihilfen für diese Zwecke. Die Hauptfrage sei aber nicht die, ob Schulkinder mit Erfolg im Hauswesen vorgebildet werden können oder nicht, sondern wie man zu gehörig befähigten Lehrerinnen kommen könne. Nur soweit solche den Unterricht übernehmen, sei die Gewähr für seine Erfolge gegeben. Dies setze ein nicht geringes Maß pädagogischer und allgemeiner Bildung voraus, da auch der hauswirtschaftliche Unterricht in erster Linie erziehlich wirken müsse. Der Herr Minister sei der Lösung dieser Frage bereits näher getreten, und es stünden Maßnahmen in Aussicht, die eine richtige Auswahl hauswirtschaftlicher Lehrerinnen sicherstellen würden. Daher bedürfe es einer Ueberweisung der vorliegenden Petition an das Ministerium als Material keineswegs, zumal da dieses Material in der That nicht brauchbar sei.“ Im allgemeinen fand diese Erklärung Zustimmung; man verkannte die in der Petition angeführten Uebelstände nicht, hielt es aber nicht für angebracht, auf gesetzlichem Wege hier einzugreifen, sondern müsse die Abhilfe den lokalen Verhältnissen anpassen.

Neue Bewegungen hat auf dem Gebiete des höheren Schulwesens die vom deutschen Kaiser zusammenberufene Schulkonferenz hervorgerufen; diesmal hat dieselbe bessere Früchte gezeitigt, wie die vom Jahre 1890. Der Kaiser kennt die Fehler und Mängel der Gymnasien aus eigener Erfahrung; er hat auch die ernste Absicht und den festen Willen, eine Reform anzubahnen. Bei dieser Gelegenheit wurde in der Schrift: Unser Kaiser und die Schulreform (Dresden, Bleyl und Kaemmerer) ein Brief veröffentlicht, den der Kaiser als Prinz an den kgl. Amtsrichter Hartwich in Düsseldorf unter Bezugnahme auf dessen Schrift: „Woran wir leiden“ geschrieben hat; er hat folgenden Wortlaut:

Potsdam, den 2. April 1885.

Geehrter Herr Amtsrichter!

Empfangen Sie meinen herzlichsten Dank für die beiden Schriften, welche Sie mir schickten. Ich habe „Woran wir leiden“ mit großem Interesse und noch größerer Freude gelesen: also endlich hat sich einer gefunden, der dieses verknöcherte und geisttötendste aller Systeme energisch angreift! Was Sie dort aussprechen, das unterschreibe ich alles Wort für Wort. Ich habe ja glücklicherweise 2½ Jahre lang mich selbst überzeugen können, was da an unsrer Jugend gefrevelt wird! Wie viele Dinge, welche Sie anführen, habe ich im stillen bei mir bedacht. Nur um einige Sachen zu erwähnen: Von 21 Primanern, die unsre Klasse zählte, trugen 19 Brillen; 3 davon mußten jedoch noch einen Kneifer vor die Brille stecken, wenn sie bis zur Tafel sehen wollten! Homer, der herrliche Mann, für den ich sehr geschwärmt,

Horaz, Demosthenes, dessen Reden ja jeden begeistern müssen, wie wurden die gelesen? Etwa mit Enthusiasmus für den Kampf oder die Waffen oder Naturbeschreibungen? Bewahre! Unter dem Seziermesser des grammatikalischen, fanatisierten Philologen wurde jedes Sätzchen geteilt, gevierteilt, bis das Skelett mit Behagen gefunden und der allgemeinen Bewunderung gezeigt ward, in wie viel verschiedener Weise ἄν ἐπί oder sonst so ein Ding vor oder nach gestellt war. Es war zum Weinen! Die lateinischen und griechischen Aufsätze (ein rasender Unsinn!), was haben die für Zeit und Mühe gekostet! Und was für ein Zeug kam da zum Vorschein: Ich glaube, Horaz hätte vor Schreck den Geist aufgegeben!

Fort mit dem Brast! Den Krieg aufs Messer gegen solches Lehren! Dies System bewirkt, daß unsre Jugend die Syntax, die Grammatik der alten Sprachen besser kennt, als die „ollen Griechen" selber, daß sie die sämtlichen Feldherren, Schlachten und Schlachtaufstellungen der punischen und mithridatischen Kriege auswendig weiß, aber sehr im Dunkeln sich befindet über die Schlachten des 7jährigen Krieges, geschweige der „viel zu modernen" aus „66" und „70", die sie noch nicht „gehabt haben"!!! Was nun den Körper betrifft, so bin ich auch der ganz bestimmten Ansicht, daß die Nachmittagsstunden frei sein müßten ein für allemal. Der Turnunterricht müßte den Jungens Spaß machen. Kleine Hindernisbahnen zum Wettrennen und recht natürliche Kletterhindernisse würden von Wert sein. Dann würde es sich sehr empfehlen, in allen Städten, wo Militär liegt, alle Woche zwei- oder dreimal durch einen Unteroffizier nachmittags die gesamte ältere Jugend mit Stöcken exerzieren und drillen zu lassen; anstatt der albernen sogenannten Klassenspaziergänge (mit elegantem Stöckchen, schwarzem Rock und Cigarre) Uebungsmarsch mit ein bißchen Felddienst, wenn er auch in Spiel und handfeste Prügel ausartet, zu machen. Unsere Primaner — wir waren leider auch so — sind viel zu blasiert, als daß sie sich den Rock ausziehen und sich keilen könnten! Was könnte man auch andres von solchen Leutchens erwarten. Daher guerre à outrance gegen dieses System! Und ich bin gerne bereit, Ihnen in Ihren Bestrebungen behilflich zu sein! Ich freue mich, einen „Deutsch"redenden gefunden zu haben, der auch fest zufaßt.

Ihr

Wilhelm,
Prinz von Preußen.

Als der Kaiser seine Regierung antrat, nahm er die Reform des höheren Schulwesens sofort in Angriff; die Reform schien ja auch genugsam durch den seit Errichtung der Realschulen I. Ordnung (1859) geführten Kampf zwischen Humanisten und Realisten, sowie durch den ungeheuren Aufschwung der Technik vorbereitet zu sein. Die im preußischen Unterrichtsministerium maßgebenden Persönlichkeiten sorgten aber dafür, daß dem Gymnasium im ganzen seine alte Gestalt und auch seine Privilegien erhalten blieben; schon auf der Schulkonferenz von 1890 kam dies klar zum Ausdruck. Allein auch auf dem Gebiet des Schulwesens lassen veraltete Formen, selbst wenn sie durch ihr Alter geheiligt sind, sich nicht auf die Dauer festhalten; sie müssen fallen, sobald sie mit dem Zeitgeist in Widerspruch stehen. Schulreformvereine entstanden und eine besondere Zeitschrift für Schulreform: „Die neue deutsche Schule" wurde von Dr. H. Göring herausgegeben; wenn sie auch die Freunde des Her-

gebrachten nicht besiegen konnten, so hielten sie doch die Gedanken der Reformbestrebungen wach. Immer lauter wurden die Rufe nach einer Reform des höheren Schulwesens; nicht nur die Männer der Technik, für welche die Vorbildung durchs Gymnasium völlig ungeeignet war, für die aber die Oberrealschule einen Ersatz bot, sondern auch die Vertreter humanistischer Berufszweige ließen sich hören. „Nicht so sehr der Inhalt der herrschenden Vorbildung verdirbt Blick und Verständnis der Gegenwart," sagt Prof. Riedler, „sondern die veraltete scholastische Methode, das Wissen ohne Können, das Hören ohne Anschauung, der Drill ohne Leben. Deshalb ist auch der Einfluß des Realgymnasiums und der Realschule ganz untergeordnet. An ihnen herrscht derselbe Geist, die gleiche Lehrerausbildung. Die Schulen realer Richtung geben im wesentlichen auch keine für das Leben ausreichende Vorbildung; sie beschränken nur die Berechtigungen. Den Lehrerstand an sich trifft kein Vorwurf: er ist über alles Lob erhaben und verdient für seine Aufopferung und Pflichttreue die höchste Anerkennung. Die Volksschule allein macht eine rühmliche Ausnahme; ihr gebührt der höchste Dank. Der allgemeinen Volksschule, der allgemeinen Wehrpflicht und der Technik hat das Jahrhundert am meisten zu danken.... Die geringen Fortschritte, welche die Schulkonferenz brachte, sind belanglos gegenüber den großen Bestrebungen des Kaisers, und das wenige Erreichte ist im bisherigen Geiste unwirksam geblieben. Nach wie vor herrscht das Ueberlieferte, herrschen die Vorrechte, herrscht das Reifezeugnis von Schülern, deren Erziehung dem Leben abgewandt ist, das „Reifezeugnis" herrscht im ganzen Staats- und öffentlichen Leben.... Die Zukunft wird der ganzen Kultur gehören, die es versteht, die großen sozialen Aufgaben der Zeit zu lösen, die es versteht, die von Kaiser Wilhelm dem Großen begonnene Sozialpolitik für alle Erwerbenden und erwerbsunfähig Gewordenen und ihre Hinterbliebenen vollständig durchzuführen, alle Kräfte des Volkes nach dem Maß ihres Wertes zur Arbeit heranzuziehen und nach Verdienst an den Erfolgen teilnehmen zu lassen, der Kultur, welche nicht nur eine allgemeine Wehrpflicht, sondern auch die allgemeine Arbeitspflicht durchzuführen versteht.... Die große soziale Aufgabe wird nicht in der Gelehrtenstube, nicht am Konferenztisch gelöst werden; nur derjenige wird zu ihrer Lösung beitragen, der selbst im schaffenden Leben steht, selbst den arbeitenden Stand kennt, den Zusammenhang zwischen Arbeit und Welt versteht. Bilden wir also Männer heran, welche dieser großen Aufgabe gewachsen sind; dann sehen wir an der Jahrhundertwende vertrauensvoll einer großen Zukunft entgegen." In den Hochschul-Nachrichten Heft 109 (X. 1) bespricht Professor Dr. med. L. Hermann in Königsberg die von Prof. Dr. Bernstein-Halle über „Die Vorbildung der Mediziner und den Entwurf der neuen Prüfungsordnung" herausgegebene Schrift. Wir führen daraus folgende Stellen an: „Fast die Hälfte der Schrift beschäftigt sich mit der gymnasialen Vorbildung, welche der Verfasser, in eine allgemeine Klage einstimmend, als ungenügend für das Studium der Medizin erklärt. Ich selbst gehe noch viel weiter; ich behaupte, das heutige Gymnasium kann seinen Schülern nicht mehr ganz das mitgeben, was es soll, nämlich eine allseitig gleichmäßige Bildung, wie sie für das Leben und für jeden Beruf wünschenswert ist, und seine Leistungen sind für den zukünftigen Juristen oder Philologen kaum zureichender als für den Mediziner, welcher ihre Lücken doch wenigstens ausfüllen kann und muß. Die Grundlage der unserer Zeit angemessenen Bildung ist nicht mehr das klassische Altertum allein oder

auch nur in erster Linie, und es wäre in der That ein Armutszeugnis für die Menschheit, wenn nicht die Jahrhunderte und Jahrtausende allmählich den Bildungsbegriff umgestalteten. Der tägliche Gebrauch des elektrischen Lichtes, des Telephons und der elektrischen Straßenbahn ohne Verständnis ihrer Prinzipien und ohne den Drang sie zu verstehen, ist ein Zeichen von Unbildung, das auf mich ebenso wirkt, wie inkorrektes Schreiben von Fremdwörtern, die aus dem Griechischen stammen. Diese Art Unbildung ist aber in den gelehrten Berufen ungemein verbreitet und gerade bei denjenigen nicht selten, welche sich im Bewußtsein ihrer Gymnasialbildung zur geistigen Elite zählen. Das Gymnasium muß der Thatsache Rechnung tragen, daß das geistige Gebäude der Naturwissenschaften die Schönheiten des klassischen Altertums wohl aufwiegt, und daß für die Schulung des jugendlichen Geistes die Exaktheit des Realismus mindestens ebensoviel Handhaben bietet, wie das Studium der alten Sprachen, auch abgesehen von dem rein praktischen Werte des realistischen Wissens. Wenn diese Erkenntnis durchdränge, — was leider durch die Vorherrschaft der Provenienz des heutigen Gymnasiums erschwert wird, — so müßte eigentlich der Schmerzensschrei nach einer radikalen Gymnasialreform weit mehr von den Führern anderer Berufe als von den Lehrern der Medizin ausgehen; denn was unsern Schülern an physikalischen oder chemischen Vorkenntnissen fehlt, erschwert ihnen allerdings ihr Studium, wird aber doch wenigstens nachgeholt. Daß sie dafür ein Uebermaß sprachlicher Kenntnisse mitbringen, kann man freilich nicht sagen; gedankenloses Falschschreiben griechischer Fremdwörter kommt auch hier vor. Wenn ich gar im Laboratorium einem Praktikanten eine englische oder italienische Arbeit zum Lesen gebe, weil sie zu seiner Aufgabe Beziehungen hat, so ist ein Non possumus die Regel. Bei gelegentlichen Anspielungen auf Stellen aus deutschen Klassikern oder gar aus Shakespeare empfängt man nicht gerade oft den Eindruck vollen Verständnisses. Und wie steht es mit den sogenannten Imponderabilien? Mir scheint, das Ideal des durchschnittlichen Gymnasial-Abiturienten ist längst nicht mehr in erster Reihe der große und starke Denker, sondern gewisse Erscheinungen deuten darauf hin, daß Schlagwörter und Aeußerlichkeiten eine verhängnisvolle Macht gewonnen haben. Allerdings werden diese Dinge vielleicht durch kein Studium in dem Maße korrigiert wie durch das medizinische."

Nach 10 Jahren, im Juni 1900, ließ der deutsche Kaiser wieder eine „Schulkonferenz" berufen; sie wurde vom Kultusminister Dr. Studt eröffnet und war aus folgenden Herren zusammengesetzt: Abgg. Dr. Böttinger, Direktor der Farbenfabriken Bayer u. Co. in Elberfeld, Dr. von der Borght, Professor an der Technischen Hochschule in Aachen, Dr. Dittrich, Professor am katholischen Lyceum in Braunsberg, Graf Douglas, Prof. Kropatscheck; ferner die Universitätsprofessoren Mommsen, Virchow, Harnack, Felix Klein-Göttingen, Schwalbe, Direktor des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums, Berlin, die Gymnasial-Direktoren Kübler-Berlin und Jäger-Köln, Reinhardt, Direktor des Goethe-(Reform-)Gymnasiums in Frankfurt a. M., sowie Geh. Rat Hinzpeter-Bielefeld, Geh. Rat Albrecht-Straßburg, die Professoren Slaby und Intze von den technischen Hochschulen zu Charlottenburg und Aachen; ferner waren aus dem Kultusministerium selbst der Ministerial-Direktor Dr. Althoff und die Geheimen Regierungsräte Dr. Köpke, Gruhl, Dr. Schmidt, Naumann und Renvers anwesend. Von Militärs wohnten den Verhandlungen bei: General der Infanterie Freiherr v. Funck, General-Inspekteur des Mili-

tär-Erziehungs- und Bildungswesens, Generalmajor Freiherr v. Seckendorff, Kommandeur des Kadettenkorps zu Berlin, und Kapitän z. See Türpel. Von Gelehrten erwähnen wir den Meteorologen Professor v. Bezold und den Historiker Professor Koser. Von sonstigen Persönlichkeiten nennen wir endlich noch den Wirklichen Geheimen Ober-Finanzrat Dr. Germar, Geheimen Regierungsrat Professor Dr. v. Wilamowitz-Möllendorff, den Geheimen Ober-Justizrat Dr. Holtgreven, Ministerialdirektor Dr. Thiel und den Wirklichen Ober-Konsistorialrat Professor D. Dr. Weiß. Die Zahl der zur Konferenz Eingeladenen betrug 41 gegen 43 Teilnehmer im Jahre 1890. Damals gab es unter den Geladenen 20 Schulmänner, einschließlich der Schulräte, diesmal nur 5, dagegen 13 Universitäts- und Hochschulprofessoren. Zunächst wurde die Berechtigungsfrage zur Erörterung gestellt. Die völlige Gleichstellung der drei neunklassigen höheren Schulen — Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule — hinsichtlich der Universitäts- und Hochschul-Studien wurde anerkannt. Die für gewisse Studien und Berufszweige notwendigen Spezialkenntnisse sollen in der Regel auf Vorkursen auf der Universität bezw. Hochschule erworben und nachgewiesen werden. Diese Gleichstellung hat, wie von den verschiedensten Seiten scharf betont ward, die erfreuliche Voraussetzung und Folge, daß an der Eigenart keiner dieser drei Schulen weiter gerüttelt werden soll. Hierauf hielt der Direktor des Goethe-(Reform-)Gymnasiums in Frankfurt a. M. Dr. Reinhardt einen Vortrag über den Lehrgang und die Erfolge seiner Unterrichtsanstalt, des ersten deutschen Reformgymnasiums, das für Sexta bis Quarta einen gemeinsamen Unterbau mit Französisch als erster Fremdsprache hat und bei dem Latein erst in Untertertia beginnt; die Versammlung erkannte zwar an, daß die bisher errichteten Reformanstalten recht befriedigende Fortschritte zu verzeichnen hätten, konnte sich aber doch vorläufig nicht entschließen, einen weiteren Ausbau derartiger Anstalten zu befürworten. Sodann verhandelte die Konferenz über die Frage, wie der Unterricht im Griechischen und Englischen nach einheitlichen Grundsätzen an den höheren Unterrichtsanstalten zu regeln sei; besonders handelte es sich um die Einschränkung des Griechischen zu Gunsten des Englischen, das obligatorischer Unterrichtsgegenstand auch auf dem Gymnasium werden soll. Von den Freunden der Realwissenschaften wurde auf die völlig veränderte Lage aller Verhältnisse verwiesen, die es für den jungen Deutschen nicht mehr angängig machten, daß er nur in fernen Zeiten Bescheid wisse; heute müsse er auch genau wissen, wie es in fernen Ländern aussehe. Dagegen wurde aus dem Lager der Philologen eingewandt, wie das Studium des Altklassischen sich gerade deshalb aufs neue empfehle, weil man heute danach dränge, alles den realen Dingen dienstbar zu machen. Endlich fehlte es auch nicht an Stimmen, die geltend machten, daß unsere Schulen noch immer viel zu sehr Anstalten für Sprachunterricht seien und den Naturwissenschaften lieber einen größeren Spielraum gewähren sollten. Zuletzt unterzog die Schulkonferenz eine ganze Reihe von Unterrichtsfächern einer eingehenden Prüfung, bei der es sich um die Frage handelte, ob und in wie weit eine größere Ausdehnung des betreffenden Unterrichts wünschenswert erscheine. Zunächst wandten sich die Beratungen der Frage zu, ob das Griechische als allgemein verbindlicher Lehrgegenstand der Gymnasien beizubehalten und an welcher Stelle des neunjährigen Lehrganges dasselbe zu beginnen sei; die Berliner Professoren Harnack und v. Wilamowitz-Möllendorff betonten die Notwendigkeit, in die Kenntnis dieser Sprache einzuführen, wenn man z[illegible]

einem Verständnis des klassischen Altertums und zu einem Ueberblick über den Zusammenhang unserer modernen Kultur mit der Antike durchdringen will. Die Darlegungen dieser beiden Professoren fanden die einmütige Zustimmung der Konferenz. In Betreff des Latein-Unterrichts soll es bei der im Jahre 1892 festgesetzten Wochenstundenzahl für das Lateinische an den Realgymnasien sein Bewenden behalten; doch wurde befürwortet, in der Verteilung dieser Zahl auf die einzelnen Klassen eine gewisse Freiheit walten zu lassen. Die Frage, wie sich nach den bisherigen Beschlüssen der Konferenz die Lehrpläne der einzelnen Schulgattungen gestalten müssen, wurde einer Kommission überwiesen, die später im Ministerium zusammentreten soll. In Betreff der Handhabung des Geschichtsunterrichts hatte die 1890er Konferenz bekanntlich den Standpunkt vertreten, man müsse die preußisch-dynastische Geschichte in den Vordergrund stellen auf Kosten der Weltgeschichte, und die Lehrbücher wurden nach diesem Grundsatz auch umgestaltet. Die Konferenz dagegen befürwortet, den Schülern der höheren Lehranstalten eine umfassende historische Grundlage zu geben, die allen Teilen der Weltgeschichte und der Geschichte der europäischen Staaten gerecht werde. Der Kaiser hat bekanntlich 1890 auf der Schulkonferenz erklärt: „Bisher hat der Weg von den Thermopylen über Cannae nach Roßbach und Vionville geführt; ich führe die Jugend von Sedan und Gravelotte über Leuthen und Roßbach nach Mantinea und den Thermopylen.“ In der diesjährigen Schulkonferenz dagegen wurde allgemein die Ansicht vertreten, daß die Ereignisse, die auf die Geschicke der Länder und Völker Einfluß gehabt haben, geschildert werden sollen; erst aus dem Ganzen heraus könne, besonders in der Geschichte, das Einzelne richtig beurteilt werden. Von keiner Seite wurde die Forderung einer besonderen Pflege der brandenburg-preußischen bezw. deutschen Geschichte erhoben. Bei der Frage des Unterrichts in den Naturwissenschaften empfahl Prof. Slaby, mehr die Fortschritte der modernen Wissenschaft zu berücksichtigen und den Schüler eingehend über die technischen und physikalischen Errungenschaften zu instruieren.

Natürlich beschäftigten sich die Kreise, welche mit den höheren Lehranstalten in näherer Beziehung stehen, lebhaft mit den Ergebnissen der Schulkonferenz; vielfach wurden dieselben in besonderen Versammlungen erörtert. Die außerordentliche Generalsynode in Berlin faßte am 2. Juli folgenden Beschluß: „Die Generalsynode erachtet es nicht bloß als eine notwendige Folgerung aus dem Gesetze, betreffend die Vorbildung der Geistlichen, daß die theologischen Semester erst von der erreichten Reife im Griechischen und Lateinischen an berechnet werden können, sondern hält nach wie vor die Vorbildung durch ein humanistisches Gymnasium für die normale Voraussetzung des Studiums der evangelischen Theologie.“ Der Geschäftsausschuß des deutschen Aerzte-Vereinsbundes hat an den Reichskanzler und Bundesrat eine Eingabe gerichtet, in welcher mit Rücksicht auf die Notlage des ärztlichen Standes gegen die Zulassung der Realgymnasial-Abiturienten zum medizinischen Studium protestiert wird; sei aber eine Aenderung des jetzigen Zustandes beabsichtigt, so solle man nicht den schwer geprüften Aerztestand allein zum Versuchsobjekt machen, sondern wenigstens den Abiturienten der Realgymnasien Zutritt zu allen gelehrten Ständen gewähren. Auch acht bayerische Aerztekammern haben an das Staatsministerium des Innern eine Eingabe gerichtet, in welcher die Erhaltung der humanistischen Vorbildung für das Studium der Medizin gefordert wird. Nach einer von der „Deutschen

Juristenzeitung" veranstalteten Enquete geht die Meinung der Juristen dahin, daß für ihre Vorbildung der bisherige Stand aufrecht erhalten werde; so kommt Geh. Justizrat Prof. Gierke zu dem Schlusse, daß für die Fachbildung des Juristen die Gymnasialbildung als Vorbedingung des Universitätsstudiums erforderlich und für die Gesamtbildung des Juristenstandes die humanistische Schulbildung unentbehrlich ist.

Weniger Uebereinstimmung zeigt sich bei den Lehrern höherer Schulen. Der Kongreß der Neuphilologen fordert eine größere Förderung französischer und englischer Sprachstudien an den Staatslehranstalten, die unbedingte Zulassung der Abiturienten der Oberrealschule zum Studium der neueren Sprachen. Die 9. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften an höheren Lehranstalten nahm folgende Resolution an: „Die 9. Hauptversammlung erklärt, daß es eine schwere Schädigung des für die allgemeine Bildungsaufgabe der Schule unentbehrlichen mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts sein würde, wenn bei der bevorstehenden Neugestaltung des höheren Schulwesens die ihm zugewiesene, ohnehin sehr knapp bemessene Zeit eine weitere Verkürzung oder seine Stellung im Lehrplan eine Beeinträchtigung erfahren sollte." Der deutsche Gymnasialverein nahm folgende Leitsätze an: „1. Der deutsche Gymnasialverein erklärt sich gegen die Verallgemeinerung des sogenannten Reformgymnasiums und gegen die Einführung des gemeinsamen lateinlosen Unterbaues für die neunklassigen höheren Schulen, wünscht vielmehr, daß das Gymnasium in seiner Eigenart von unten bis oben erhalten bleibe, insbesondere auch das Zeitmaß und der Lehrplan des griechischen Unterrichts als eines Pflichtfaches nicht geändert werde. 2. Das Gymnasium hat nicht das Recht, sondern die Pflicht, für akademische Studien die allgemeine Vorbildung zu geben, und ist mit Rücksicht auf diesen Zielpunkt organisiert. Sollte der Oberrealschule und dem Realgymnasium diese Aufgabe bei ihrer jetzigen Organisation gleichfalls übertragen werden, so ist vom Standpunkt des Gymnasialvereins gegen die Einräumung der entsprechenden Rechte kein Einspruch zu erheben. An der Ueberzeugung dieser Versammlung von der besonderen Mission des Gymnasiums und des griechischen Unterrichts in seinem bisherigen Umfang für das nationale Bildungsleben wird dadurch nichts geändert." Die Versammlung „württembergischer Schulmänner humanistischer Lehranstalten" einigte sich über folgende Resolution: Eine unterschiedlose Gleichheit aller Anstalten in der Berechtigung, zu sämtlichen Hochschulstudien zu entlassen, erscheint als doktrinäre Gleichmacherei, die unserem Staatsleben, Bildungsleben, insbesondere dem Universitätsunterricht schweren Schaden zufügt. Dagegen erscheint eine Revision des Berechtigungswesens in gleichmäßiger, alle deutschen Staaten umfassender Weise im Sinne einer Erweiterung der Rechte des Gymnasiums, Realgymnasiums und der Oberrealschule als ein Bedürfnis.

Von berufener Seite wurde der Nat.-lib. Korrespondenz über die Ergebnisse der Berliner Schulkonferenz geschrieben: Die Beschlüsse der Schulkonferenz bedeuten nach der Ansicht derer, welche ihren Wortlaut und den Gang der Verhandlungen kennen, einen wesentlichen Fortschritt der Anschauungen, und es muß ausdrücklich festgestellt werden, daß auch die Vertreter der humanistischen Gymnasien einen nicht geringen Anteil an den erfreulichen Ergebnissen der Beratungen haben. Zwei Punkte sind es vor allem, an denen sich der Wandel der Anschauungen deutlich zeigte, nämlich das Berechtigungswesen und die Frage der Reformschule.

In der Berechtigungsfrage traten auch die Vertreter der humanistischen Gymnasien einmütig und bereitwillig auf die Seite derjenigen, welche die Sonderstellung des Gymnasiums aufheben wollten. „Humanisten“ und „Realisten“ — wenn es gestattet ist, so die beiden Grundrichtungen zu bezeichnen — reichten sich in dieser Frage gleich in der ersten Sitzung die Hände. Freilich gingen sie von verschiedenen Gesichtspunkten aus. Die grundsätzliche Gleichberechtigung aller neunklassigen Schulen war in letzter Linie den Realisten eine Frage der Gerechtigkeit, den Humanisten mehr eine Frage der Zweckmäßigkeit. Sie hatten eingesehen, daß die bisherige bevorrechtete Stellung der Gymnasien diesen selbst nachteilig sein mußte. Gerade hierdurch wurden die Gymnasien mit einem starken Beisatz von Schülern belastet, der für die humanistische Ausbildung weder durch die besondere Geistesrichtung noch durch die angestrebte Berufsrichtung geeignet war. Die weitere Folge mußte sein, daß der so oft betonte Widerspruch zwischen den Anforderungen der praktischen Berufsarten und dem humanistischen Bildungsgang in immer weiteren Kreisen gefühlt wurde und daß dadurch eine lebhafte und keineswegs zu unterschätzende Gegnerschaft gegen die Gymnasien entstand. Gerade die Freunde der humanistischen Bildung müssen deshalb in den jetzigen Beschlüssen zur Berechtigungsfrage den Beginn einer Wandlung zum Besseren erblicken. Werden diese Beschlüsse so ausgeführt, daß wirklich Licht und Luft für die verschiedenen Richtungen der höheren Schulen gewährt wird, so kann sich das Schülermaterial viel richtiger auf die einzelnen Schulformen verteilen, ein Gewinn von großer Bedeutung. Noch mehr hätte erreicht werden können, wenn es möglich gewesen wäre, einen bis zur Obertertia reichenden gemeinsamen Unterbau der höheren Schulen zu schaffen. Das würde eine Maßregel sein, welche gleichzeitig auch aus wirtschaftlichen Erwägungen heraus freudig zu begrüßen wäre. Für alle Eltern an all den Orten, an denen nur eine Form der höheren Schulen besteht — und das ist die überwiegende Mehrzahl der Orte —, würde das bedeuten, daß sie ihre Kinder unter allen Umständen bis zur Absolvierung der Obertertia bei sich behalten können, mögen sie sich später für die humanistische oder für die realistische Richtung entscheiden. Wer die inneren und äußeren Opfer kennt, die bisher vielen Familien auferlegt wurden, wenn ihre Söhne schon im zarten Alter nach anderen Orten abgegeben werden mußten, wird den großen Wert einer solchen Umgestaltung anerkennen müssen. Die Begründung eines gemeinsamen Unterbaues wäre auf zwei Wegen denkbar, einmal durch Verlegung des griechischen Unterrichts an den bestehenden Schulen auf die Sekunden und Primen, und weiterhin durch Verallgemeinerung der Reformschulen nach dem Frankfurter System. Keines von beiden drang durch. Nach Anerkennung der Gleichberechtigung der neunklassigen Schulen wollten die Humanisten nun auch das Gymnasium in seiner Eigenart erhalten und glaubten, das bei einer Hinausschiebung des Griechischen in die vier oberen Klassen nicht ermöglichen zu können. Was die Reformschulen betrifft, so muß ein unbefangener Beurteiler zugeben, daß die vorliegenden Erfahrungen, so günstig sie sind, sich doch noch auf zu kurze Zeit erstrecken, als daß schon dieses System allgemein eingeführt werden könnte. Auch die, welche in der Reformschule die Schule der Zukunft erblicken, gaben das zu. Die Konferenz hat sich denn auch dahin erklärt, daß es „zur Zeit“ nicht ratsam sei, die Reformschule allgemein einzuführen. Ein Versuch, aus dem Beschlußantrag die Worte „zur Zeit“ zu streichen und dadurch eine unbedingte Verurteilung des neuen Systems auszu-

sprechen, wurde abgewehrt. Die Konferenz hat weiter erklärt, daß eine „Weiterführung" der Versuche mit den Reformschulen zu gestatten und zu fördern sei. Diese „Weiterführung" schließt — das wurde in der Konferenz ausdrücklich festgestellt — auch die Zulassung weiterer derartiger Anstalten in sich, und so ist die Möglichkeit geschaffen, auf breiterer Grundlage das Frankfurter System zu erproben. Darin liegt ein Zugeständnis an die neue Auffassung der Dinge, das eine große praktische Bedeutung gewinnen kann und das viel weiter geht, als die Freunde der Reformschule selbst im Beginn der Beratungen erhofft hatten."

Hierauf veröffentlichte der „Staatsanzeiger" am 26. November 1900 folgende allerhöchste Kabinettsordre: „Auf den Bericht vom 20. Nov. dieses Jahres erkläre Ich Mich damit einverstanden, daß die von Mir im Jahre 1892 eingeleitete Reform der höheren Schulen nach folgenden Gesichtspunkten weitergeführt wird:

1. Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, daß das Gymnasium, das Realgymnasium und die Ober-Realschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige noch besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittelung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört. Dementsprechend ist auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen. Damit ist zugleich der beste Weg gewiesen, das Ansehen und den Besuch dieser Anstalten zu fördern und so auf die größere Verallgemeinerung des realistischen Wissens hinzuwirken.

2. Durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen. Mit Rücksicht hierauf will Ich nichts dagegen erinnern, daß im Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien das Lateinische eine entsprechende Verstärkung erfährt. Besonderen Wert aber lege Ich darauf, daß bei der großen Bedeutung, welche die Kenntnis des Englischen gewonnen hat, diese Sprache auf den Gymnasien eingehender berücksichtigt wird. Deshalb ist überall neben dem Griechischen englischer Ersatzunterricht bis Unter-Sekunda zu gestatten und außerdem in den drei oberen Klassen der Gymnasien, wo die örtlichen Verhältnisse dafür sprechen, das Englische an Stelle des Französischen unter Beibehaltung des letzteren als fakultativen Unterrichtsgegenstandes obligatorisch zu machen. Auch erscheint es Mir angezeigt, daß im Lehrplan der Ober-Realschulen, welcher nach der Stundenzahl noch Raum dazu bietet, die Erdkunde eine ausgiebigere Fürsorge findet.

3. In dem Unterrichtsbetriebe sind seit 1892 auf verschiedenen Gebieten unverkennbare Fortschritte gemacht. Es muß aber noch mehr geschehen. Namentlich werden die Direktoren eingedenk der Mahnung: „Multum non multa" in verstärktem Maße darauf zu achten haben, daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Arbeitsforderungen gestellt, sondern die wichtigsten unter ihnen nach der Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden. Für den griechischen Unterricht ist entscheidendes Gewicht auf die Beseitigung unnützer Formalien zu legen und vornehmlich im Auge zu behalten, daß neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte kommt. Bei den neueren Sprachen ist mit beson-

derem Nachdrucke Gewandtheit im Sprechen und sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller anzustreben. Im Geschichtsunterrichte machen sich noch immer zwei Lücken fühlbar: die Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte und die zu wenig eingehende Behandlung der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts mit ihren erhebenden Erinnerungen und großen Errungenschaften für das Vaterland. Für die Erdkunde bleibt sowohl auf den Gymnasien wie auf den Realgymnasien zu wünschen, daß der Unterricht in die Hand von Fachlehrern gelegt wird. Im naturwissenschaftlichen Unterrichte haben die Anschauung und das Experiment einen größeren Raum einzunehmen und häufigere Exkursionen den Unterricht zu beleben; bei Physik und Chemie ist die angewandte und technische Seite nicht zu vernachlässigen. Für den Zeichenunterricht, bei dem übrigens auch die Befähigung, das Angeschaute in rascher Skizze darzustellen, Berücksichtigung verdient, ist bei den Gymnasien dahin zu wirken, daß namentlich diejenigen Schüler, welche sich der Technik, den Naturwissenschaften, der Mathematik oder der Medizin zu widmen gedenken, vom fakultativen Zeichenunterrichte fleißig Gebrauch machen. Außer den körperlichen Uebungen, die in ausgiebigerer Weise zu betreiben sind, hat auch die Anordnung des Stundenplans mehr der Gesundheit Rechnung zu tragen, insbesondere durch angemessene Lage und wesentliche Verstärkung der bisher zu kurz bemessenen Pausen.

4. Da die Abschlußprüfung den bei ihrer Einführung gehegten Erwartungen nicht entsprochen und namentlich dem übermäßigen Andrange zum Universitätsstudium eher Vorschub geleistet, als Einhalt gethan hat, so ist dieselbe baldigst zu beseitigen.

5. Die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen hat sich für die Orte, wo sie besteht, nach den bisherigen Erfahrungen im ganzen bewährt. Durch den die Realschulen mitumfassenden gemeinsamen Unterbau bietet sie zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, daß der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird.

Ich gebe Mich der Hoffnung hin, daß die hiernach zu treffenden Maßnahmen, für deren Durchführung Ich auf die allzeit bewährte Pflichttreue und verständnisvolle Hingebung der Lehrerschaft rechne, unseren höheren Schulen zum Segen gereichen und an ihrem Teile dazu beitragen werden, die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleiche entgegenzuführen."

3. Schulerziehung.

Als eine Hebung der Schulerziehung hat wohl mancher Volksfreund, der außerhalb der Schule steht, den Züchtigungserlaß des preußischen Kultusministers Bosse angesehen; daß er unter Bosse erscheinen konnte, der sich in seinen „Stimmen zum Schulprogramm des XX. Jahrhunderts" so energisch gegen das „Zuviel der Instruktionen und Anordnungen, durch die unser Schulwesen reglementiert worden ist", erklärt, welcher es offen ausspricht, „daß der Wust der Instruktionen und Reglements vielfach zu einer Fessel geworden ist, die den einzelnen Schulaufsichtsbeamten wie den einzelnen Lehrer unnötig einschnürt" und sie

„an der Entfaltung der individuellen Kraft und Eigenart, an der Berücksichtigung örtlicher und persönlicher Eigentümlichkeiten“ hindert und so „die Gefahr einer geistlosen und öden Schablonenwirtschaft entsteht“ — das ist fast unbegreiflich. Schon im vorigen Band des „Päd. Jahresberichtes“, in welchem eingehend über die beiden Züchtigungserlasse des Kultusministers berichtet wurde, ist schon auf die Rechtsungültigkeit derselben hingewiesen worden; in einem bis ans Reichsgericht gelangten Streitfalle ist diese bestätigt worden, und zwar mit folgender Begründung: „Zwar kann die Befugnis des Ministers, unter Wahrung der im Gesetz aufgestellten Prinzipien nähere Bestimmungen zur Fixierung der Grenzen des den Lehrern zustehenden Züchtigungsrechts zu erlassen, nicht in Zweifel gezogen werden; allein die erwähnten Ministerialverfügungen können schon der äußeren Form nach nicht dahin verstanden werden, daß in denselben für die Lehrer bindende Normen über Ausübung des Züchtigungsrechtes aufgestellt werden sollen. Denn die Verfügungen enthalten nur Aufforderungen an die Kgl. Regierungen, durch Vermittelung der untergebenen Schulaufsichtsbehörde auf sachgemäße Handhabung des Züchtigungsrechtes der Lehrer hinzuwirken, und es bleibt unaufgeklärt, welche Maßnahmen von den einzelnen Regierungen zufolge der ihnen vom Minister zugegangenen Aufforderung getroffen worden sind.“ Der neue preußische Kultusminister Studt richtete daher unter dem 19. Januar 1900 einen neuen Züchtigungserlaß an die Regierungen bezw. Provinzialschulkollegien, welcher folgenden Wortlaut hat: „Die Ausführung der in den diesseitigen Erlassen über das Züchtigungsrecht der Lehrer vom 1. Mai und 27. Juli 1899 (Zentralblatt S. 507 und 670) enthaltenen Vorschriften begegnet Schwierigkeiten und Bedenken, welche mich bestimmen, diese Erlasse, wie hierdurch geschieht, außer Kraft zu setzen. Hinsichtlich der Ausübung des den Lehrern und Lehrerinnen zustehenden Züchtigungsrechts bewendet es demzufolge nach wie vor bei den gesetzlichen Bestimmungen und bei den hierzu ergangenen Erlassen vom 3. April 1888 (Zentralblatt S. 422) und vom 22. Oktober 1888 (Zentralblatt 1889 S. 265), in denen namentlich auch eine geeignete Unterweisung der Lehrpersonen bezüglich der Art und Weise der Handhabung jenes Rechtes bereits vorgesehen ist. Ueberschreitungen oder unangemessene Anwendung der den Lehrern hiernach zustehenden Befugnisse haben auf eine milde Beurteilung bei mir nicht zu rechnen. Ich erwarte gleich meinem Herrn Amtsvorgänger von der Pflichttreue der Königl. Regierungen und allen mit der Schulaufsicht oder Schulleitung betrauten Personen (Schulräte, Kreisinspektoren, Ortsschulinspektoren, Rektoren und Hauptlehrer), daß sie auf eine maßvolle, die gesetzlichen Grenzen streng achtende Handhabung des nur für Ausnahmefälle bestimmten Züchtigungsrechts seitens der Lehrer ihr stetes Augenmerk richten, jedem Mißbrauch des fraglichen Rechtes unnachsichtlich entgegentreten und zugleich durch zweckentsprechende Belehrung und Anleitung der jungen Lehrkräfte der ungerechtfertigten oder übertriebenen Anwendung körperlicher Strafen vorbeugen werden. Lehrer und Lehrerinnen haben jede vollzogene Züchtigung nebst einer kurzen Begründung ihrer Notwendigkeit in ein anzulegendes Strafverzeichnis sofort nach der Unterrichtsstunde einzutragen. Die Schulaufsichtsbeamten und Schulleiter haben bei jedem Besuch der Schulklasse von dem Inhalt des Strafverzeichnisses durch Unterschrift zu bescheinigende Kenntnis zu nehmen und, sofern sich dabei Bedenken ergeben, letztere zum Gegenstand der Besprechung mit dem betreffenden Lehrer zu machen. Solchen Lehrern

und Lehrerinnen, welche die vorgeschriebene Eintragung der vollzogenen Züchtigungen in das Strafverzeichnis unterlassen, oder welche sich einer Ueberschreitung oder trotz erfolgter Ermahnung fortgesetzt einer unangemessenen Anwendung des Züchtigungsrechts schuldig machen, wird neben der disziplinaren Ahndung der Regel nach die selbständige Ausübung dieses Rechts dauernd oder zeitweise zu entziehen sein." Bereits im Oktober 1900 erließ die Anhaltsche Regierung nach preußischem Muster eine Verfügung mit folgendem Wortlaut: „Ein in letzter Zeit vorgekommener höchst bedauerlicher Fall der Ueberschreitung des Züchtigungsrechts des Lehrers veranlaßt uns, unsre Verfügungen vom 22. Febr. 1875 und vom 15. Januar 1883, welche die körperliche Züchtigung nur als ein selten anzuwendendes äußerstes Disziplinarmittel zulassen, in Erinnerung zu bringen und auf deren gewissenhafte Befolgung hinzuweisen. Erfahrungsgemäß kommen tüchtige Lehrer selten in die Lage, die körperliche Züchtigung in der Schule anwenden zu müssen. Jedenfalls spricht ein übermäßiger oder gar gewohnheitsmäßiger Gebrauch des schwersten Disziplinarmittels nicht dafür, daß in unterrichtlicher und erziehlicher Beziehung ein normaler Zustand in der Schule herrscht. Um nun der aufsichtführenden Behörde jederzeit einen Einblick in die vom Lehrer in Disziplinarfällen getroffenen pädagogischen Maßnahmen zu verschaffen, ordnen wir hiermit an, daß für jede Klasse ein von Jahr zu Jahr regelmäßig fortzuführendes Verzeichnis der zur Anwendung gekommenen Arreststrafen und körperlichen Züchtigungen angelegt werde. Wir verpflichten jeden Lehrer, die von ihm angewandten Strafen der obengenannten Art nach Zeit und Veranlassung nach Schluß der Unterrichtsstunde in dieses Verzeichnis einzutragen und dasselbe bei jeder Revision der Klasse vorzulegen. Die Orts- und Kreisschulinspektoren, sowie die Rektoren werden angewiesen, bei ihren Klassenbesuchen von dem Strafverzeichnis Kenntnis zu nehmen und dies durch Unterschrift zu bescheinigen. Sollte die Schwere oder Zahl derartiger Disziplinarfälle dem Revisor bedenklich erscheinen, so hat der Lehrer in ausreichender Weise darüber Aufschluß zu geben. Wir geben uns der Hoffnung hin, daß diese im Interesse der Schule und Lehrer getroffene Einrichtung zu einer vorsichtigen und maßvollen Ausübung der Strafbefugnisse beitragen wird." Dagegen hat der Münchener Verwaltungsgerichtshof folgende Entscheidung getroffen: „Der Lehrer ist zur Vornahme empfindlicher körperlicher Züchtigung und zwar sowohl bei Schülern einer anderen als auch bei solchen seiner eigenen Klasse absolut berechtigt. Da das Verhalten der Schüler auch außerhalb der Schule der Schulzucht unterliegt, so darf die Züchtigung seitens des Lehrers selbstredend auch außerhalb der Schullokalitäten stattfinden. Das gleiche Recht hat auch der Geistliche in seiner Eigenschaft als Religionslehrer. Die Schulzucht kann nur dann Gegenstand eines gerichtlichen Verfahrens werden, wenn eine wirkliche oder wesentliche Verletzung des Schülers stattgefunden hat. Als wirkliche oder wesentliche Verletzung gilt aber nur eine solche, die Gesundheit und Leben nachweisbar gefährden. Blutunterlaufungen, blaue Flecken und Striemen gehören nicht hierzu, denn jede empfindliche Strafe läßt eine solche Erscheinung zurück."

Wer nie in der Lage gewesen ist, 60—80, ja noch mehr Jungen, die teilweise un- und verzogen sind, unterrichten zu müssen, kann leicht dem Lehrer die „milde Beurteilung" versagen; nach unserer Erfahrung kann auch der beste Lehrer in die Lage kommen, auf sie rechnen zu müssen. Das Anlegen und Kontrollieren des Strafverzeichnisses wird

dies auch nicht ändern; die Verhältnisse sind stärker als die Menschen. Es ist vom theoretischen Standpunkte aus leicht, zur Verwerfung der Prügelstrafe zu kommen; sie kann aber auch ebenso leicht begründet werden. Prof. Dr. Lasson betrachtet in einem Artikel in der „Woche" die Prügelstrafe als einen geschichtlichen Rest, „von altersher überliefert, durch das Herkommen und selbstverständliche Uebung geweiht"; gerade sittlicher Ernst, „dem Zucht und Sitte am Herzen liegt und Verweichlichung oder Mutwille verhaßt ist, unterliegt leicht der Versuchung, zum Prügel zu greifen, um dem Gesetze und der Autorität Gehorsam zu verschaffen, den schlaffen Willen zu stärken, den trotzigen zu beugen". Es liegt uns eben nahe, sagt Prof. Lasson weiter, im Körper den Menschen selbst am ersten zu heben und zu ergreifen, weil wir ihn am ersten wahrnehmen; es ist auch die leichteste und der Jugend gegenüber die bequemste Art, um von außen auf das Innere des Menschen zu wirken und dem Schwächeren gegenüber die Macht zu zeigen. Aber „im Grunde", heißt es doch, den Menschen wie ein Tier behandeln, wenn man sich an seinem Körper vergreift, um sein Denken und Wollen zu bestimmen; geschieht es im Zorn und in unbesonnener Leidenschaft, so macht es den Eindruck des Tierischen, daß jemand, besonders dem Schwächeren gegenüber, dem Triebe zur Gewaltthätigkeit nachgiebt. Höher kultivierte Menschen haben das Gefühl, als werde die Würde der menschlichen Natur verletzt, wo für den Menschen sein Körper herhalten muß. Es hat etwas Erniedrigendes nicht bloß für den, der bei solchem Verfahren der leidende, sondern auch für den, der dabei der handelnde Teil ist. Es ist häßlich und schmeckt nach Sklaverei; es beleidigt das Ehrgefühl, verleitet zum Mißbrauch und bleibt wirkungslos; es ist unwürdig, Schwachen und Wehrlosen, der Gewalt Preisgegebenen so zu begegnen". Prof. Lasson verkennt nicht die Schwierigkeiten, womit der Lehrer in der Schule, der seinen Beruf gewissenhaft und ernst nimmt, zu kämpfen hat; er versteht auch, daß es für ihn sehr nahe liegt, zum Stock zu greifen, er will ihn daher auch nicht zu hart richten. In erster Linie sollte, so fordert er, man sich an die Eltern wenden; sie sollen ihre Kinder besser, ohne Schimpfwort und Prügel, erziehen. „Dem Lehrer muß man die Versuchung aus dem Wege rücken; körperliche Züchtigung bleibe ein für allemal untersagt, der Stock ein für allemal verbannt. Es geht auch so, und es geht besser so; man prügelt das Laster aus dem Zögling nicht heraus, sondern in den Zögling hinein." Recht schön; „die Worte hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube!" Wie wollen wir auf die Eltern so einwirken, daß sie das Prügeln lassen? Es könnte gewiß manche körperliche Züchtigung in der Schule entbehrt werden, wenn die Erziehung im Elternhaus eine bessere — und die Schülerzahl der Klassen eine geringere wäre, damit der Lehrer die Schüler mehr individuell behandeln und auch auf unbotmäßige Jungen mehr persönlich einwirken könnte. Zunächst wird der Lehrerstand in seiner Mehrzahl noch den Leitsätzen zustimmen, die Mittelschullehrer Gelhard-Wiesbaden seinem Vortrag über „Die körperliche Züchtigung in der Volksschule" zu Grunde gelegt hat und die folgenden Wortlaut haben: „1. Eine gute Zucht ist die notwendige Voraussetzung einer gedeihlichen Wirksamkeit für Erziehung und Unterricht. 2. Während ihre große Bedeutung und unbedingte Notwendigkeit für Leben und Schule unbestritten ist, haben über die Zuchtmittel, vor allem aber über die Berechtigung der körperlichen Züchtigung zu allen Zeiten große Meinungsverschiedenheiten bestanden. 3. Trotz mancher Bedenken kann die Volksschule die Körperstrafe nicht

entbehren, da a) sich viele andere Mittel bei ihren nicht selten ungünstigen Verhältnissen ganz oder zum Teil wirkungslos erweisen und b) bei gänzlicher Ausschließung der körperlichen Züchtigung nicht nur die Autorität des Lehrers erschüttert, sondern auch das ganze Erziehungswerk sehr erschwert werden würde. 4. Die körperliche Züchtigung ist jedoch nur innerhalb der gesetzlichen Schranken, unter Berücksichtigung des Alters, des Geschlechts, der Gesundheit und der Charaktereigentümlichkeiten der Schüler mit großer Vorsicht zu vollziehen. 5. Kenntnis der einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen ist für den Vollzieher der Körperstrafe unerläßlich."

In Nordamerika findet sich, wie die „Pädag. Monatshefte" (Organ des nat. deutscham. Lehrerbundes) berichten, kein einziger hervorragender Pädagoge, der die Abschaffung der körperlichen Züchtigung verteidigt, obwohl sich eine ganze Partei gegen sie erklärt hat. Man hat dort versucht, sie durch andere Mittel zu ersetzen; aber man hat dies nicht vermocht. So hat man unbotmäßige Schüler zeitweilig aus der Schule ausgewiesen; aber gewöhnlich erschien nach einigen Tagen derselbe mit einem Aufnahmeschein von der Schulbehörde und hatte so noch einige schulfreie Tage gehabt. Für Schulschwänzer ist ja diese Strafe sehr angenehm, und noch dazu, wenn nach der Bestimmung einzelner Schulbehörden nach dreimaliger Ausschließung in einem Halbjahr seine Aufnahme nur durch den Schulrat erfolgen kann. Auch die völlige Ausschließung von der Schule ist nur dann anwendbar, wenn das Kind in eine Besserungsanstalt verbracht wird; daß eine solche Strafe in einem Lande, wo, wie in Nordamerika, Schulzwang besteht, nur selten angewandt werden kann, ist selbstverständlich. Keine obrigkeitliche Entscheidung hat in Amerika dem Lehrer das Züchtigungsrecht abgesprochen. In Amsterdam hat der Gemeinderat die körperliche Züchtigung verboten und vor kurzer Zeit einen Lehrer, der das Verbot übertrat, entlassen. Die Abteilung Amsterdam der Liga der holländischen Schullehrer beschloß infolgedessen: 1. Die körperliche Züchtigung ist oftmals als Erziehungsmittel unter Zugrundelegung der pädagogischen Wissenschaft geboten; 2. in vielen Fällen ist die absolute Notwendigkeit einer körperlichen Bestrafung zwar nicht nachzuweisen, aber die Bestrafung doch entschuldbar; 3. aus diesem Grunde ist ein förmliches Verbot zu bedauern, denn es schadet dem Ansehen des Lehrers und widerspricht den Interessen des Unterrichts.

IV. Lehrerverhältnisse.

1. Die Lehrerbildungsfrage.

(Vor- und Fortbildung der Lehrer.)

Seit Jahren wird seitens der Volksschullehrer die Forderung erhoben, dem Lehrer eine zeitgemäße Vorbildung zu geben; denn die dermal bestehende Lehrervorbildung wurzelt noch zu sehr in der Vergangenheit. Allein diese so berechtigte und dem Wohl der Schule und des Volkes so ganz zugewandte Forderung findet bei den maßgebenden Faktoren keine Berücksichtigung; man läßt es ruhig beim Alten. Aengstlich ist man in einzelnen Lehrerbildungsanstalten besorgt, die Zöglinge vor jedem Luftzug der neuen Zeit zu schützen, damit kein Aufklärungsbacillus in die Seele des werdenden Lehrers hineingetragen werde; Anthro-

pologie und Bibelkunde insbesondere werden noch häufig so gelehrt, als ob wir am Anfang des 19. statt an dem des 20. Jahrhunderts ständen. Wie angenehm berührt uns im Gegensatz hierzu der frische Luftzug, den man in Amerika in den Lehrerseminaren verspürt. Im Lehrplan des Lehrerseminars in Milwaukee, dessen Direktor ein Deutscher ist und im Seminar in Usingen seine Ausbildung erhalten hat (Schroedels Praxis der Volksschule, X. Heft 4), stehen folgende Sätze: „Das Recht der freien Forschung darf durch keine Rücksicht auf religiöse, politische oder soziale Zustände geschmälert werden, und die Resultate dieser Forschung müssen in Seminar und Musterschule volle Verwertung finden. Eine wissenschaftliche Pädagogik setzt eine genaue Kenntnis der Menschen- resp. Kindesnatur voraus; Physiologie und physiologische Psychologie müssen die Grundlage der Erziehung bilden. Die Fortschritte beider Wissenschaften in der Neuzeit müssen volle Beachtung und Würdigung finden." Was mögen unsere deutschen Seminardirektoren und Seminarlehrer fühlen und denken, wenn sie diese Sätze lesen! „Die Wissenschaft und die Lehre ist frei", so stand auch in den Grundrechten des deutschen Volkes vom Jahre 1848! Seit dieser Zeit scheint man dieses „Grundrecht" für die deutsche Lehrerbildung und -fortbildung vergessen zu haben.

Wie kann bei uns Deutschen die Wissenschaft ein Gemeingut des Volkes werden, wenn man ängstlich besorgt ist, die Lehrer vor der Kenntnisnahme der Errungenschaft der Wissenschaft unserer Zeit zu bewahren! Und doch bringt das Leben den Menschen unserer Zeit täglich in die engste Beziehung zu den Errungenschaften der wissenschaftlichen Forschung, fordert es von ihm Verständnis derselben! Die Schule aber, sagt Prof. Dr. W. Ule (Die Natur), hat neben der Erziehung zum Denken auch noch die Aufgabe zu erfüllen, die heranwachsende Jugend für das Leben vorzubilden, sie mit den Kenntnissen auszustatten, welche zum Verständnis der Verhältnisse seiner Umgebung erforderlich sind! Die Ergebnisse der Wissenschaft können allerdings nicht unmittelbar, d. h. in der Form, in der sie uns von den Gelehrten, den wissenschaftlichen Forschern geboten werden, dem Volke, selbst nicht dem gebildetsten Teil und selbst nicht einmal allen Bildungsvermittlern, allen Lehrern, übermittelt werden; sie müssen für diesen Zweck vielmehr in eine leicht verständliche Form gebracht, müssen popularisiert werden. „Und das gesamte Volk hat ein Recht auf solche Popularisierung. Die Errungenschaften geistiger Forschung sind nicht das Privilegium einzelner, sondern sollen das Gemeingut aller werden. Dadurch unterscheidet sich eben der wissenschaftliche Beruf von vielen anderen, daß er nur um des idealen Strebens nach Erkenntnis willen getrieben werden soll. Nur in diesem Sinne soll an unseren Universitäten die Wissenschaft gepflegt werden und nur dafür sind diese Pflegstätten der Wissenschaft errichtet und werden sie auf Kosten des Staates, also auf gemeinsame Kosten aller Bürger erhalten. Ein jeder aus dem Volke trägt ein Scherflein bei zur Erhaltung unserer Hochschulen und hat darum auch ein Anrecht darauf, daß von den Erzeugnissen der Arbeit an ihnen auch ihm ein wenig zu teil werde, daß diese zum Nutzen der Allgemeinheit verwertet werden. Jeder, der im Dienste dieser idealen wissenschaftlichen Forschung steht, sollte sich dessen allezeit bewußt sein und nie vergessen, daß er in der Schuld seiner Mitbürger steht, denen er mittelbar erst es verdankt, daß er ohne Sorgen um die Selbsterhaltung sich der wissenschaftlichen Arbeit widmen kann. Es folgt daraus für ihn nicht nur die Pflicht, nach Kräften zu schaffen, sondern auch die weitere Pflicht, von

den Errungenschaften seiner geistigen Thätigkeit seinen Mitbürgern mitzuteilen, was diesen für ihre Wohlfahrt von Nutzen ist. Erst dadurch wird der Dozent an der Universität in Wahrheit ein öffentlicher Professor, als welcher er ja bezeichnet wird." Damit soll nicht gesagt sein, daß die Männer, welche an der Popularisierung der Wissenschaft arbeiten, nur aus den Hochschullehrern hervorgehen sollen; nein, dazu sollen alle dazu Berufenen, namentlich alle Lehrer an höheren und niederen Schulen, also auch die Volksschullehrer, die dazu Neigung und Fähigkeit haben, mitwirken. Es giebt ja noch heute gewisse Menschen, welche den Stempel wissenschaftlicher Bildung vorzeigen können, die sich für zu gut halten, an der Popularisierung der Wissenschaft mitzuarbeiten und welche die populärwissenschaftliche Thätigkeit als etwas Minderwertiges ansehen und geringschätzig darauf heruntersehen! Sie halten sich lieber zu den Gelehrten, obwohl sie auch hier nicht mitthun können! An gelehrten Forschern fehlt es uns zudem auch nicht, auch nicht an gelehrten Arbeiten, an Werken und Zeitschriften, welche die Ergebnisse der Forschung zur Darstellung bringen; wohl aber fehlt es uns an Männern, welche die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung popularisieren. Für diese ist es nötig, diese Ergebnisse selbst gründlich von den verschiedensten Seiten ihrer Darstellung aus primären und sekundären Quellen kennen zu lernen, die Bedeutung des Gegenstandes in der gesamten Disziplin, der er angehört, richtig zu beurteilen und kritisch zu prüfen. So muß das Erz der Wissenschaft, welches die wissenschaftliche Forschung gefunden hat, gereinigt, umgeschmolzen und in gangbare Münze umgeprägt werden, damit es als solche zum Gemeingut des Volkes wird und so erst seinen wahren Beruf, ein Bildungsmittel der Menschheit zu werden, erfüllt; erst wenn dieses der Fall ist, dann wird es auch mit der geistigen und sittlichen Bildung des Volkes besser werden. In Amerika hat man den hohen Wert einer gediegenen Volksbildung erkannt; darum aber bietet man auch dem Volksschullehrer eine Bildung, die den Forderungen der Wissenschaft unserer Zeit voll und ganz entspricht, darum soll hier auch für den Volksschullehrer das Recht der freien Forschung durch keine Rücksicht auf religiöse, politische oder soziale Zustände geschmälert werden.

Die Lehrerbildungsfrage ist in den letzten Jahren besonders vor und nach der Breslauer deutschen Lehrerversammlung (1898) lebhaft in Wort und Schrift erörtert worden; daß ihre Lösung durch die Regierung aber immer noch aussteht, liegt nach unserer Meinung unter anderem wohl auch daran, daß man vielfach Forderungen gestellt hat, denen die Regierung nicht nachkommen kann. Erfreulich ist es, daß sich die Präparanden- und Seminarlehrer nunmehr auch eingehender mit der Frage beschäftigen; sie sind auf diesem Gebiet, was die Lösung der Frage im einzelnen betrifft, doch als die eigentlichen Fachmänner anzusehen. Hören wir sie deshalb!

Auf dem westfälischen Seminarlehrertag (1899) hielt der Vorsteher der Präparandenanstalt zu Laesphe, Herr A. Großmann, einen Vortrag über diese Frage (Aus der Schule — für die Schule. XI. 146 ff.). Der Referent sieht mit Dittes als wesentliche Aufgabe der Lehrerbildung an: 1. Ein gründliches Erlernen der elementaren Wissenschaften, die der Lehrer in der Schule zu erörtern hat; 2. eine möglichst gründliche Vertiefung in den allgemeinen nationalen Bildungsschatz; 3. eine gründliche pädagogische und schulmännische Fachbildung. Er wendet sich daher entschieden gegen die Be-

urteilung der heutigen Lehrerbildung vom Standpunkt der sozialen Stellung des Lehrers; „die Behauptung, daß ein von dem allgemeinen abweichender Bildungsgang die Achtung des betreffenden Standes verringere, ist in seiner Allgemeinheit nicht zutreffend", sagt er und weist auf die Offiziere und katholischen Geistlichen hin. Sodann weist er darauf hin, daß in der Forderung „der völligen Umgestaltung der Lehrerbildung von seiten der Lehrer selbst eine recht geringe Einschätzung der eigenen, und eine Ueberschätzung der Bildung, welche andere Schularten vermitteln", liegt; „wenn als notwendiger Untergrund der geforderten sozialen Stellung der Besuch einer sogenannten höheren Lehranstalt gefordert wird, dann müssen die jetzigen Lehrer für sich den Kampf um diese Stellung aufgeben, da sie doch die ihnen fehlende Grundlage nicht nachträglich liefern können". Die Hebung der Lehrerbildung muß sich also „nach rein sachlichen, in ihrem Zweck liegenden Gründen vollziehen, die darin bestehen, dem zukünftigen Lehrer die Bildung zu vermitteln, die er zur erfolgreichen Ausbildung seines Berufes nötig hat"; eine völlige Umgestaltung der bestehenden Lehrerbildung ist hierzu nicht nötig, denn der derzeitige „Bildungsstand der Volksschullehrer und ihrer Leistungen im Beruf rechtfertigen in keiner Weise diese Forderung". Dagegen erhebt ein großer Teil des deutschen Lehrerstandes die Forderung, „daß die Vorbildungsanstalten zum Seminar dieselben sind, auf welchen die Gebildeten der Nation ihre Vorbildung empfangen. Das klingt so, als ob wirklich derartige Anstalten vorhanden wären, die allen andern Gebildeten eine und dieselbe Bildung vermittelten, und von denen nur die Volksschullehrer ausgeschlossen seien". Daß das nicht der Fall ist, weist der Verfasser nach; obgleich das nun jeder wissen sollte, der sich über eine solche Frage ausspricht, hört man die Phrase immer und immer wieder — selbst in „Denkschriften" über die Lehrerbildungsfragen findet man sie. Der Verfasser legt dar, daß die nach Absolvierung der Realschule in die 1. oder 2. Klasse der Präparandenschule eintretenden Schüler, wie er aus seiner Erfahrung bezeugen könne, die Volksschüler, welche in die 3. Klasse eingetreten waren, durchaus nicht überragten, obwohl sie nicht unfähig waren; die Vorbildung auf der Realschule würde also einen ganz bedeutenden Rückschritt gegen die bestehende Vorbildung darstellen. Es läßt sich diese Thatsache leicht daraus erklären, daß die Realschule ganz andere Aufgaben verfolgt und daher gerade die Bildungsstoffe, die für die Vorbildung des Volksschullehrers wertvoll sind, nicht genug berücksichtigen kann; „wenn die Lehrerbildung die Pflicht hat, die Elemente der Wissenschaften sicher zu befestigen, dann darf sie den Schüler nicht vorzeitig aus der Anstalt (Volksschule) herausnehmen, die diese Elemente lehrt, um so weniger, als er später selbst an einer solchen Anstalt unterrichten soll". Sodann ist zu befürchten, daß durch die Verlegung der Vorbildung der Volksschullehrer auf die höheren Lehranstalten der Zugang zum Lehrerberuf aus den bäuerlichen und Handwerker-Kreisen ausgeschlossen würde; hier aber ruhen die Wurzeln seiner Kraft. Diese Kreise entschließen sich, selbst wenn eine höhere Lehranstalt sich in der Nähe befindet, schwer vor dem 12. Lebensjahr über den zukünftigen Beruf ihrer Kinder und das Verbringen in eine höhere Lehranstalt; auch werden durch die immerhin wenigstens um zwei Jahre längere Bildungsdauer die Kosten für die Ausbildung wesentlich erhöht. „Wer die Lehrerbildung wegheben will von dem Boden, auf dem sie gewachsen ist, hängt sie in die Luft; es ist überhaupt aussichtslos, eine Verbesserung zu erstreben, die nicht an die be-

stehenden Verhältnisse anknüpft. Ein Fortschritt in der Lehrerbildung ist nur in dem organischen Ausbau der bereits vorhandenen und durch die Bedürfnisse der Volksschule geforderten Grundlage zu fordern." Wenn man den Vorwurf erhebt, die ausgebaute Präparandenschule würde immer schon die zukünftige Berufsbildung ins Auge fassen, so ist dies auch bei den höheren Lehranstalten der Fall; gerade die Notwendigkeit dieser Berücksichtigung hat zu der Vielgestaltigkeit des höheren Schulwesens geführt. Uebrigens läßt sich von der Berufsbildung des Volksschullehrers die allgemeine Bildung nicht scharf trennen, da sie sich im Objekt eng berühren; „wenn das Studium der später zu unterrichtenden Fächer als Fachbildung zu betrachten ist, so gehört eben die Vertiefung und das gründliche Erlernen der Fächer, die in den Rahmen der Volksschule fallen, zur Fachbildung des Volksschullehrers". Daß die Präparandenschulen bedeutender Verbesserung bedürftig sind, kann nicht geleugnet werden; durch eine gute Organisation können sie aber auch bedeutend verbessert werden.

Auch die Generalversammlung des Vereins evangel. Lehrer und Schulfreunde beschäftigte sich mit der Lehrerbildungsfrage; auch sie wendet sich gegen die Vorbildung durch die bestehenden höheren Lehranstalten. „So schätzenswert die durch die höheren Schulen vermittelte allgemeine Bildung nach Inhalt und Form ist, so sind diese Anstalten doch nicht geeignet zur Vorbildung der Lehrer", denn: 1. „Sie pflegen den elementaren Wissensstoff nicht in der Weise, wie ihn der künftige Lehrer des Volkes gebraucht; sie benutzen die Elemente nur, um ihre höhere Bildung darauf zu bauen. 2. Die Schüler würden der Volksschule vorzeitig enthoben; gerade die letzten Schuljahre sind für den Volksschüler von großer Bedeutung, weil sie ihm einen lebendigen Eindruck von der Art und Weise, wie der Unterricht in der Volksschule betrieben wird, geben" u. s. w. Auch sie fordert daher den Ausbau der Präparandenschulen; „die Anstalt soll so eingerichtet sein, daß sie auch Nichtlehrern eine geeignete Gelegenheit zum Erwerb der allgemeinen Bildung darbietet".

In Preußen scheint die Regierung den auf den Seminarlehrertagen gemachten Reformvorschlägen insoweit Beachtung schenken zu wollen, als sie mit der Errichtung von staatlichen Präparandenanstalten, mit der sie seither sehr zurückhaltend war, etwas rascher vorgeht; sie hat im verflossenen Jahre deren vier eröffnet und bei fünf bestehenden Anstalten den zweijährigen Kurs in einen dreijährigen verwandelt.

In Sachsen wünscht man die Erweiterung des sechsjährigen Bildungskursus zu einem siebenjährigen und Aufnahme der französischen Sprache unter Beibehaltung des Lateinischen in den Lehrplan; die allgemeine Bildung soll mit dem fünften Seminarjahre abgeschlossen werden, so daß die beiden letzten Seminarjahre nur der Berufsbildung dienen. Der sächsische Lehrerverein hat seine diesbezüglichen Forderungen in einer „Denkschrift" (Zur Reform der Lehrerbildung im Königreiche Sachsen, Dresden, O. u. R. Becker, 1900) niedergelegt. In dieser wird noch außerdem gefordert, daß überhaupt die Allgemein- und Berufsbildung breiter, tiefer angelegt, der vollständige Musikunterricht dagegen auf die musikalisch gut beanlagten Schüler zu beschränken und der Lehrplan der siebenklassigen Seminare eng an den der mittleren Volksschule anzuschließen sei. Sehr zeitgemäß ist auch die Forderung, daß die Seminarlehrer sich neben der erforderlichen wissenschaftlich-theoretische

Bildung eine praktische Erfahrung im Volksschulunterrichte durch mehrjährige Thätigkeit in der Volksschule erworben haben sollen.

In Oldenburg muß man hingegen noch um die Errichtung einer fünften und sechsten Seminarklasse kämpfen, da hier die Vorbildungszeit seither auf vier Jahre beschränkt ist; die vier unteren Seminarklassen sollen die allgemeine, die beiden oberen die Berufs-Bildung vermitteln. Auch den Seminar- und Präparandenlehrern der Provinz Sachsen ist das sechsklassige Seminar die Idealanstalt für die Lehrerbildung; so lange dasselbe nicht besteht, wünschen sie eine Ausgestaltung der dreiklassigen Präparandenschule, besonders die Aufnahme einer fremden Sprache in den Lehrplan derselben.

Der Landeslehrerverein Sachsen-Meiningens hatte eine Bittschrift um Aenderung der Lehrervorbildung an das Ministerium gesandt. Die darin ausgesprochenen Wünsche sind: Das Lehrerseminar werde sechsklassig, so daß es die Schüler vom 14.—20. Lebensjahre umfasse und die Präparandenbildung ein Ende nehme; die Lehrziele des Seminars werden nicht erhöht, die gewonnene Zeit werde vielmehr zu selbständiger Auffassung, zu sicherer Aneignung, zu größerer Vertiefung, zu gründlicherer Verarbeitung der Unterrichtsstoffe, namentlich zu einer Vertiefung und Erweiterung des theoretischen Unterrichts in Pädagogik und in ihren Hilfswissenschaften verwendet; neu eingeführt werde der Unterricht in der französischen Sprache, in Volkswirtschaftslehre, Buchführung, Gesetzes- und Bürgerkunde. Diese Wünsche sind nur teilweise erfüllt worden: Zunächst ist dem Seminar nur eine 5. Klasse angefügt worden; der Einrichtung einer 6. Klasse sollen seiner Zeit erst noch Erörterungen namentlich darüber vorangehen, ob der Mehraufwand von den Zöglingen und vornehmlich von solchen, die aus Lehrerfamilien hervorgehen, getragen werden kann; der französische Unterricht ist eingeführt, Volkswirtschaftslehre u. s. w. sind als Unterrichtsgegenstände abgelehnt worden, da man fürchtete, die Schüler zu überlasten. Alle diese Mittelchen zur Verbesserung der Lehrerbildung mögen ja unter den gegebenen Verhältnissen ganz gut sein. Eine endgültige Befriedigung wird aber erst dann eintreten, wenn der Lehrer bezüglich seiner Vorbildung aus der zwar historisch begründeten, den Zeitverhältnissen aber nicht mehr entsprechenden Ausnahmestellung herauskommt.

Professor Rein hatte in seinem Vortrag in Breslau das sechsklassige Seminar als Vorbildungsanstalt für Lehrer verworfen; Seminardirektor Israel nimmt es dagegen in Schutz. (Päd. Blätter f. Lehrerbildung u. s. w. H. 11. 1898.) „Weil man gewohnt ist zu glauben, Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen gewährten ihren Schülern die ‚Allgemeinbildung‘, getrennt davon besorge dann die Universität, das Polytechnikum die Fachbildung, fordert man für die Lehrer die frühe Trennung; daß in Wirklichkeit die Sache sich anders verhält, daß insbesondere die sogenannte ‚Allgemeinbildung‘ gar nicht zu definieren ist, ergiebt sich schon aus der Thatsache, daß Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, Realschule, höhere Bürgerschule u. s. w. eine sehr verschiedene ‚Allgemeinbildung‘ vermitteln.... Die Rücksicht auf den Beruf hat bewirkt, daß die Gymnasien sich in Gymnasien im engeren Sinne und in Realgymnasien gespalten haben, daß zahlreiche andere Anstalten entstanden sind, die auf einem kürzeren Wege als die alten Gymnasien auf bestimmte Berufsarten hinlenken oder die, wie die Kadettenanstalten, die sächsischen Seminare u. s. w. die Berufsbildung nach und neben der Allgemeinbildung sich als Aufgabe stellen.“ Dr. Israel weist

sodann darauf hin, daß die Seminarlehrer mit den aus höheren Lehranstalten ins Seminar eintretenden Zöglingen selten zufrieden sind; er hebt hervor, wie wichtig es für den Lehrer ist, wenn er schon frühzeitig lernt, wie er später wieder lehren soll. Der sächsische Lehrerverein hält auch an dem sächsischen System fest; er fordert aber die Erweiterung durch ein siebentes Seminarjahr. Mit dem fünften Seminarjahr soll die allgemeine Bildung abgeschlossen sein; die zwei letzten Seminarjahre sollen ausschließlich der Berufsbildung dienen. Professor Rein erwiderte auf Direktor Israels Erörterungen in Heft 1 der „Päd. Bl." 1899. Als Nachteile des sächsischen Systems bezeichnet er besonders: 1. „Der Lehrerstand als solcher wird durch die vollständige Verbindung seiner Berufsschule mit seiner Vorbereitungsschule in der sozialen Einschätzung entschieden geschädigt; denn von der Art der Vorbereitung auf den Beruf hängt die Einschätzung des Standes wesentlich ab." 2. Die technische Schulung darf nicht zu früh beginnen, sonst wird sie zur Dressur; „denn etwas anderes kann es nicht sein, wenn der eben der Volksschule entwachsene Knabe bereits ‚praktisch-methodisch geschult' werden soll". Seminarlehrer Baade dagegen trat auf dem Seminarlehrertag der Provinz Sachsen für das sechsklassige Seminar mit Französisch ein; die „Allgemeinbildung" soll durch die vier unteren Klassen gewährt werden und die nach Durchlaufen derselben bestandene Prüfung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst berechtigen. In der Debatte, an der sich auch der Provinzialschulrat Friese beteiligte, betonte man jedoch die äußere Scheidung zwischen Präparandenschule und Seminar, stimmte aber den sonstigen Forderungen des Referenten im allgemeinen zu.

Seminaroberlehrer Kahle bespricht die Lehrerbildungsfrage mit Berücksichtigung der Verhältnisse in **Anhalt** (Päd. Bl. 1900 Nr. 2). Er erklärt sich für die Trennung der Allgemein- von der Fachbildung, jedoch mit einer gewissen Einschränkung; denn „treibt man beides stetig nebeneinander, so ist die Gefahr vorhanden, daß eins oder das andere zu kurz kommt. Die Kräfte des Lernenden werden zersplittert, und entweder nimmt das Wissen einen oberflächlichen Charakter an, oder die Fachbildung kommt über die Anfänge nicht hinaus, da zu wissenschaftlicher Vertiefung nicht die nötige Zeit bleibt. Sucht man den von Wissenschaft und Pädagogik gestellten Anforderungen dennoch gerecht zu werden, so wird Ueberanstrengung der Zöglinge und geistige Erschlaffung die notwendige Folge sein". Kahle sieht sich aber durchaus nicht genötigt, zu verlangen, „daß wissenschaftliche und pädagogische Bildung auf verschiedenen Anstalten erworben werden müßten"; es kann doch eine Anstalt mit einem wissenschaftlichen Unter- und einem pädagogischen Oberbau bestehen. Die bestehenden höheren Lehranstalten hält er für die Vermittlung der Allgemeinbildung an den zukünftigen Lehrer nicht geeignet; denn sie berücksichtigen die nationale, volkstümliche und wirtschaftliche Bildung nicht so, wie es für den Volksschullehrer nötig ist. „Im Seminar," sagt er ferner, „sind wir gezwungen, im Hinblick auf den zukünftigen Beruf vielmehr auf allseitige Durchdringung und vollständige Beherrschung des durchzunehmenden Stoffs, auf selbständige und gewandte Vorführung desselben zu halten, als das in allen jenen anderen höheren Lehranstalten im Hinblick auf deren allgemeines Ziel der Fall zu sein brauchte." Kahle erklärt sich für sechsklassige Seminare und verlangt für den Eintritt die Kenntnisse, welche eine Bürgerschule (ev. Mittelschule) vermittelt; diese Bildung kann sich jeder Schüler mit mittelmäßigen Anlagen bis zum Eintritt ins Seminar erwerben. Di

unteren Klassen des Seminars sollen der Allgemeinbildung (Französisch oblig.), die oberen der Fachbildung dienen; beide finden ihren Abschluß durch Prüfungen. Auch im Fach-Seminar soll aber die Allgemeinbildung noch gepflegt werden; so wird z. B. christliche Sittenlehre unter Berücksichtigung der philosophischen Ethik und Lektüre biblischer Abschnitte nach einer dem Urtext möglichst entsprechenden Uebersetzung, zusammenhängende Geschichte unserer Muttersprache, Einführung ins Mittelhochdeutsche im Anschluß an ein klassisches Werk der I. Blütenperiode unserer Litteratur und Lektüre schwierigerer Werke der II. Blütenperiode u. s. w. vorgenommen. In dieser Weise ist die Lehrerbildung in Anhalt bereits organisiert.

Einen weiteren Streitpunkt bildet der fremdsprachliche Unterricht; Rein erklärte sich gegen das Latein, Israel verteidigt es, und der sächsische Lehrerverein fordert neben ihm noch Französisch. „Was in aller Welt soll," sagt Geh. Oberschulrat Prof. Dr. Schiller in der „Deutschen Revue" (1900, S. 334), „z. B. in den Seminarien die lateinische Sprache? Thatsächlich gewinnen die jungen Lehrer nichts daraus als die sogenannte formale Bildung und die sogenannte wissenschaftliche Terminologie in Deklination, Konjugation und sonstigen grammatischen Beziehungen, was sie für ihre Verhältnisse an einer modernen Fremdsprache durchaus ausreichend erwerben können. Auch der Stundenzahl nach ist es, — ganz abgesehen von der der Natur der Sache nach rein nebensächlichen Stellung im Lehrplan —, etwa ein Drittel der lateinischen Bildung, die an den Gymnasien erlangt wird. Was könnte nicht viel Nützlicheres in diesen wertlosen und verlorenen Stunden und in der dafür erforderlichen Vorbereitung geschaffen werden! Aber, merkwürdig, die Lehrer selbst treten dafür ein. Nicht als ob sie von deren Wert überzeugt wären, sondern lediglich aus Standesrücksichten. Sie glauben infolge dieser lateinischen Teilbildung den lateinisch gebildeten Beamtenklassen nähergerückt zu sein und eins ihrer Ideale, das Studium an der Universität, eher erreichen, beziehungsweise wo sie es erreicht haben, nur durch Beibehaltung dieser wertlosen Lateinbildung in den Seminarien behaupten zu können. Da wäre es nun an den Universitäten, rechtzeitig Hand anzulegen an die Lösung einer wichtigen sozialen Frage. Zur Zeit können an der Universität Leipzig — aber nur an ihr — gewisse Kategorien der Volksschullehrer, die im Examen bestimmte Noten erhalten haben, man kann sagen die wissenschaftliche Elite der Seminarabiturienten, als sogenannte Pädagogen studieren und auch promovieren. Es ist dies eine an sich vortreffliche Einrichtung des mannigfach vortrefflichen sächsischen Schulwesens, und sie verdiente überall Nachahmung. Bei diesem Zugeständnis spielt aber die Beibehaltung des Lateinischen in den Seminarien eine wichtige Rolle, ja es ist wahrscheinlich, daß ohne dieses Latein, trotz aller seiner Wertlosigkeit, die Universität sich minder freundlich zu diesem Studium der Pädagogen gestellt haben würde. Die Staatsregierung wird sich kaum auf den Lateinunterricht der Lehrerseminarien versteifen. Wenn also die philosophische Fakultät diese Wertlosigkeit erst einmal anerkannt, und Latein nicht mehr sozusagen zur conditio sine qua non ihrer Zustimmung zu diesem pädagogischen Studium macht, dann wird dieses auch rasch aus den Seminarien verschwinden."

Für Trennung der Allgemeinbildung von der Berufsbildung tritt Seminarlehrer Heinze auf der Jahresversammlung des Vereins der hannoverschen Lehrerbildner ein; er verlangt dreiklassige Präparandenschulen und vierklassige Seminare. Die Versammlung da-

gegen beschloß: „Als Ziel muß bezeichnet werden, daß die künftigen Lehrer ihre allgemeine Bildung auf einer höheren Lehranstalt erwerben, die den gemeinsamen Unterbau für eine Reihe von Berufen bildet und in deren Mittelpunkt der deutsche Unterricht steht (Ober-Bürgerschule! Der Ref.); da es an solchen Unterrichtsanstalten gegenwärtig noch fehlt, so ist dahin zu streben, daß Präparandenanstalt und Seminar durch den organisch aufgebauten Lehrplan zu einem Ganzen verschmolzen werden." Seminardirektor Voigt, der ins preußische Kultusministerium berufen worden ist und wohl die Weiterentwicklung der preußischen Seminare leiten wird, hat in der „Evang. Volksschule" einen Aufsatz: „Zur Lehrerbildungsfrage" veröffentlicht. Darin sagt er u. a.: „Nicht die Uniformierung, sondern die Differenzierung der Bildungswege kommt dem Ideal am nächsten; und nicht die Kombinierung der Bildungswege, sondern für jeden einzelnen die volle Auswirkung der ihm eigentümlichen und seiner Eigenart entsprechenden Bildungselemente führt am sichersten zu einem tieferen und bleibenden Erfolg." Die Lehrerbildung besitzt Bildungselemente, die höchsten Bildungswert besitzen und „zudem mit dem lebensvollen Strom der nationalen Bildung auf das Innigste zusammenhängen;... die bewußte und stufenmäßige Annäherung hinsichtlich der wichtigsten Unterrichtsgebiete an die Art der wissenschaftlichen Behandlung: das ist die Richtung, in welche die gesunde Weiterentwicklung der Lehrerbildung weist". Die Allgemeinbildung soll in dieser Hinsicht durch den Betrieb einer fremden Sprache, eine tüchtige mathematische Schulung, eine eindringende Beschäftigung mit den deutschen Klassikern und der vaterländischen Geschichte, erweitert und vertieft werden; in der Berufsbildung soll die Psychologie eine intensive Bearbeitung finden.

Seminarlehrer Steinwaller (Neu-Ruppin) macht in der „Päd. Ztg." (Nr. 43/44 1899) „Vorschläge zur Neugestaltung der Seminare und Präparandenanstalten". Er weist zunächst darauf hin, daß die Erwerbung der Allgemeinbildung durch die Ober-Realschule schon mit Rücksicht auf die Kosten undurchführbar sei; dadurch aber würden „die Söhne des Volkes: der Lehrer, der kleinen Beamten, der Landleute, der Handwerker, die mitten im Volke leben, die das Volk verstehen und sich deshalb für die Arbeit im Volke so gut eignen, weil sie in ihrem Leben und Unterricht die besten Anknüpfungspunkte für ihr späteres Leben und Wirken finden", von dem Volksschullehrerberuf abgedrängt werden. Er schlägt nun vor: „Die Präparandenanstalten bleiben bestehen, erhalten aber einen zweijährigen Kursus, während das Seminar vierklassig wird. Die beiden unteren Klassen dienen nur der wissenschaftlichen Vorbildung, die beiden oberen vorwiegend dem Fachunterricht. Der Stoff für die Präparandenanstalt muß genau festgestellt und so zum geistigen Eigentume der Schüler gemacht werden, daß auf dieser Grundlage im Seminar weiter gebaut werden kann." Die französische Sprache soll obligatorischer Lehrgegenstand der Präparandenschule und des Seminars sein. Nach Absolvierung der beiden unteren Seminarkurse soll die wissenschaftliche Prüfung stattfinden; die wissenschaftliche Bildung wird in den beiden oberen Kursen, dem Fachseminar, „noch weiter ausgedehnt, steht aber nicht im Vordergrund. Als die Seminarlehrer der Zukunft betrachte ich die Lehrer, welche nach gut bestandener zweiter Prüfung etwa zwei Jahre lang eine Universität besuchen und im Anschlusse daran durch ein wissenschaftliches Examen ihre Befähigung nachgewiesen haben".

H. Otto, der mehrere Jahre Leiter einer Präparandenschule war, liefert in der „Päd. Ztg." (Nr. 48/51. 1899) ebenfalls „Beiträge zur

Reform der Lehrerbildung". Er verlangt behufs Erwerbung der Allgemeinbildung vierklassige Präparandenschulen; sie sollen folgende Lehrgegenstände haben: Religion, Deutsch, Mathematik (Rechnen, Raumlehre), Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, Naturkunde (Zoologie, Botanik, Mineralogie, Anthropologie mit Gesundheitslehre, Physik, Chemie), Zeichnen, Schreiben, Turnen mit Handfertigkeitsunterricht und Jugendspielen, Musik. Für die Aufnahme wird der Nachweis einer tüchtigen Volksschulbildung verlangt. Vom Seminarlehrer, besonders aber vom Seminardirektor ist zu verlangen, daß sie im Volksschulwesen thätig gewesen sind und dasselbe mithin aus eigener Erfahrung kennen. Das Seminar soll einen dreijährigen Kursus haben und im wesentlichen Fachschule sein; die Allgemeinbildung soll aber ebenfalls weiter ausgebaut werden.

In Braunschweig sind die Seminare bereits sechsklassig; der Lehrkörper hat in letzter Zeit im Auftrage der oberen Schulbehörde den Entwurf eines neuen Lehrplanes ausgearbeitet, welcher den heutigen Anforderungen an die Lehrerbildung nachzukommen sucht. Im Deutschen wird die Kenntnis der deutschen Sprachlehre auf geschichtlicher Grundlage und mit Hinzunahme der Etymologie und Phonetik, allgemeines Verständnis der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Litteratur bis zur Gegenwart, Lektüre der deutschen Klassiker (z. B. Lessings Laokoon, Erziehung des Menschengeschlechts, Schillers philosophische Schriften 2c.) gefordert; im Geschichtsunterricht sollen der genetische Zusammenhang der geschichtlichen Ereignisse und die Beziehungen zur Gegenwart besonders hervorgehoben werden; in der Naturkunde sollen neben der Systematik, Anatomie und Morphologie die Physiologie und Biologie berücksichtigt werden. Neben der französischen Sprache soll noch Latein als verbindlicher Lehrgegenstand aufgenommen werden; die Gründe, welche die Verfasser für diese letztere Forderung anführen (Päd. Jahresb. Bd. 52), sind jedoch jetzt nicht mehr stichhaltig und schon öfters widerlegt worden. Man sollte sich mit einer Fremdsprache als obligatorischem Lehrfach begnügen und Latein und Englisch neben Musik als fakultative Lehrfächer aufnehmen; sonst sind eine Ueberbürdung der Zöglinge und eine Vernachlässigung anderer und wichtigerer Lehrfächer gar nicht zu vermeiden. Für die Aufnahme in die unterste Klasse des sechsklassigen Seminars werden „die Kenntnisse eines guten Schülers der ersten Klasse einer mittleren Bürgerschule" verlangt. Bezüglich des Orgelspiels wird die Dispensation musikalisch wenig befähigter Zöglinge verlangt. Bezüglich der Anordnung des pädagogischen Lehrstoffs kann man dem Entwurf nicht immer zustimmen, so z. B. nicht, wenn er die „Grundzüge der Psychologie, Logik und Ethik" in die oberste Klasse verlegt. Auch bezüglich der dem pädagogischen Unterricht zugemessenen Zeit kann man dem Entwurf nicht zustimmen; hier zeigt sich schon, was wir oben angedeutet haben, nämlich die Vernachlässigung eines wichtigeren Lehrfaches zu Gunsten des fremdsprachlichen Unterrichts. Während nämlich dem Sprachunterricht in den drei Oberklassen 28 Wochenstunden zugemessen sind, erhält der pädagogische Unterricht nur 15, — und doch soll das Seminar — hier die drei Oberklassen — Fachschule sein! Seither waren die seminarisch gebildeten Lehrer den akademisch gebildeten bezüglich der Fachbildung im Vorteil, bezüglich der Allgemeinbildung im Nachteil; jetzt suchen beide Teile das Fehlende zu erlangen. Hüten wir uns aber, daß bei den seminarisch gebildeten Lehrern in Zukunft nicht der Nachteil beseitigt, der Vorteil aber verloren geht! Die Fachbildung darf nicht

durch Hebung der Allgemeinbildung zurückgedrängt und vernachlässigt werden.

Das meiste Aufsehen haben die „Grundsätze zur Aufstellung eines dataillierten Lehrplans 1. für die Präparandenanstalten, 2. für die Seminare und 3. für die Uebungsschulen der Provinz Brandenburg“ erregt, welche das dortige Provinzial-Schulkollegium aufgestellt hat und die, ob mit oder ohne ihr Zuthun bleibe dahingestellt, veröffentlicht worden sind. „Nicht das,“ sagen die Verfasser, „was, wie wir öfter gelesen haben, etwa noch erwünscht wäre, soll in den Lehrplan aufgenommen werden, sondern nur das, was zu einem relativen Bildungsabschluß des Lehrers der Jetztzeit notwendig und unter möglichster Innehaltung der bisherigen Stundenzahl auch erreichbar ist, ohne die methodische Durchdringung der Stoffe zu beeinträchtigen. Die Stoffe, wie sie in den Allgem. Bestimmungen angegeben sind, sind völlig ausreichend, um den jungen Leuten eine gründliche wissenschaftliche Bildung zu geben und sie später zur Erteilung eines fruchtbringenden Unterrichts in der Volksschule zu befähigen.“ Da jedoch, so schließen die Verfasser, heute infolge der besseren Leistungen der Volksschulen, die Schüler der Präparandenschulen besser vorgebildet in sie eintreten, „so kann sowohl den Präparandenschulen wie den Seminarien eine mäßige Erweiterung des Stoffs zugemutet und Französisch als obligatorisches Unterrichtsfach mit ausnahmsweiser Dispensation in derselben Weise wie bei der Musik hinzugefügt werden; es muß jedoch die Dispensation bei jedem Schüler eintreten, welcher in den Hauptfächern dauernd nicht genügt. Bezüglich dieser Erweiterungsstoffe bemerken wir aber auf Grund der eingereichten Berichte, daß es sich wirklich nur um mäßige Hinzufügungen handelt“. Was unter dieser Verklausulierung die Erweiterung der Präparandenbildung zu bedeuten hat, läßt sich leicht ermessen; wie viel Seminaristen werden nun wohl zum französischen Unterricht zugelassen? Mehr als fakultatives Lehrfach ist demnach auch jetzt Französisch nicht. Auffallend ist es auch, daß bei der Privatlektüre nur von den „Stücken des Seminarlesebuchs, besonderen Aufsätzen größerer Werke, sowie aus der Jugendlitteratur und aus Werken der bekanntesten Volksschriftsteller“, nicht aber von unserer klassischen Litteratur geredet wird; wir meinen, daß das Seminar die allgemeine Bildung nicht besser pflegen und zu einem gewissen Abschluß bringen könnte, als wenn es im Anschluß an eine möglichst eingehende Lektüre von Herder, Lessing, Schiller und Goethe und unter Berücksichtigung der von diesen Dichtern vertretenen philosophischen Gedanken seinen Zöglingen ein klares Bild von der Welt- und Lebensanschauung dieser Männer und deren historischer Grundlage geben würde. Trotz der Weisung, daß beim Unterricht im Seminar „eine Methode angewandt werde, die in den psychologischen Gesetzen begründet und den verschiedenen Entwicklungsstufen des Geistes und dem Wesen des betreffenden Faches angepaßt ist“, fordern die Verfasser doch gleich darauf mit den „Allg. Best.“, daß die Unterweisung zugleich mit dem Stoff auch die Methode geben soll; sie unterscheiden also nicht zwischen Unterricht in der allgemeinen (wissenschaftlichen) Bildung und in der Fachbildung (methodischen Bildung) der Seminaristen. Oft kleinlich und vielfach ganz zwecklos sind auch die methodischen Belehrungen und Weisungen, welche die „Grundsätze“ den Seminarlehrern geben; es genügt doch völlig, wenn allgemeine Richtlinien bezüglich des Notwendigen, in dem Einheit herrschen muß, gegeben werden, da man bei einem Seminarlehrer völlige Vertrautheit mit der Methode seines Unterrichts

voraussetzen muß. Im ganzen muß man von den Grundsätzen sagen, daß in ihnen der Geist der alten Regulative spukt und sie eine böse Vorbedeutung für die Reform der Lehrerbildung in Preußen sind. Zu dem von der Oberschulbehörde in Baden beabsichtigten Seminarkursus, der sich aus Mittelschulabiturienten (hauptsächlich Realschulabiturienten) zusammensetzen sollte, haben sich nur sechs junge Leute gemeldet; es erscheint unter diesen Umständen ziemlich ausgeschlossen, daß der betreffende Kursus zu stande kommt.

Wir haben schon wiederholt an anderer Stelle hervorgehoben, daß der Volksschullehrer keiner gelehrten, aber einer auf wissenschaftlicher Basis beruhenden volkstümlich-nationalen Bildung bedarf; denn die Stätte seiner Wirksamkeit ist im Volke, und er kann hier nur eine gedeihliche Wirksamkeit entfalten, wenn er das Volksleben versteht. In der volkstümlich-nationalen Gestaltung seiner Bildung liegt ein Vorzug, den man nicht gegen ein Mäntelchen von Gelehrsamkeit, und wenn es auch etwas mehr äußeres Ansehen geben würde, opfern sollte. Verständnis des Volkes aber führt auch zum Verständnis der Jugend; denn zwischen dem Leben des Volkes und dem der Jugend besteht, wie Seminarlehrer Muthesius in den „Päd. Blättern“ näher darlegt, eine auffallende Aehnlichkeit. Wie häufig seitens des Lehrerstandes bei seinem Streben nach Hebung seiner Bildung diese volkstümlich-nationale Seite der Bildung geringgeschätzt wird, so auch die pädagogische; man will gar häufig der Allgemeinbildung einen breiten Raum zugemessen haben und schiebt dadurch die pädagogische Bildung in die Ecke; das ist ein großer Fehler. Der Schulmann muß nicht bloß mit der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften bekannt sein, er muß auch die Schulwissenschaften vom pädagogischen Gesichtspunkte aus ins Auge fassen; das gehört auch zur Fachbildung. Er muß also den Lehrstoff nach Auswahl und Anordnung betrachten und die einzelnen Teile auch methodisch bearbeiten lernen. „Die ‚allgemeine Didaktik‘,“ sagt Prof. v. Sallwürk (Das wissenschaftliche Programm der Lehrerbildung), „steht ganz in der Luft, wenn sie ‚allgemein‘ bleibt; um sie zu finden bedarf man der Versuche und Belege am Besonderen der einzelnen Lehrfächer, und um den Lehrer zu befähigen, die Normen seiner Didaktik auf den Unterricht anzuwenden, muß die Gelegenheit zur didaktisch korrekten Bearbeitung der Lehrfächer gegeben werden.... Der Stoff muß aber, ehe nur zur Anwendung der didaktischen Regel geschritten werden kann, in eine andere Form gegossen werden, und diese Arbeit muß an großen wissenschaftlichen Zusammenhängen geübt werden, weil jede Lektion ein Glied in der Kette von Erscheinungen darstellen muß, welche eine Wissenschaft ausmachen. Wie kann das geschehen? Auf keine andere Weise, als indem man in das Lehrprogramm des Seminars die wichtigsten Wissensfächer aufnimmt, um sie nun wissenschaftlich und methodisch zu bearbeiten.“

Zur Lehrerbildungsfrage äußert sich der Geh. Oberschulrat Prof. Dr. Schiller in der „Deutschen Revue“ (1900 S. 334 ff.) in folgender Weise: „Der Volksschullehrerstand steht, was Strebsamkeit, Selbstthätigkeit und Weiterbildung anbetrifft, so hoch wie kaum ein anderer Stand. Aber diesen Eigenschaften und seiner Bedeutung für das Volkswohl entsprechen weder die äußere Schätzung noch die Stellung im Organismus der öffentlichen Beamtenschaft. Daß er auch diese äußere Anerkennung erringen will, ist ihm so wenig zu verdenken, wie allen übrigen Beamtenkategorien. Nun wird bei allen diesen Agitationen in der Regel der Nachdruck gelegt auf den Aufwand für die Vorbildung, und dieser Um-

stand hat dazu geführt, daß auch der Volksschullehrerstand in dieser Hinsicht gleiche Verhältnisse mit anderen Beamtenkategorien herbeizuführen sucht. Dies mußte zum Kampfe gegen die Vorbildung in den Lehrerseminaren und Präparandenschulen führen. Gewiß haben diese, wie alle menschlichen Einrichtungen, manche, vielleicht sogar viele und schwere Mängel; aber es hieße das Kind mit dem Bade ausschütten, wollte man eine Einrichtung beseitigen, die für die pädagogische Vorbildung der Lehrer Vortreffliches geleistet hat und auch heute noch leisten kann, wenn sie richtig organisiert und möglichst mit den richtigen Kräften ausgestattet wird, wenn vor allem wieder Pestalozzischer Geist in diesen Anstalten zur Herrschaft gelangt, und wenn nicht wertloser Gedächtniskram in endlosen Wiederholungen im Vordergrunde steht, sondern die Selbstthätigkeit der Zöglinge fordernde und fördernde Unterrichtsweise. Auch der Stoff kann einerseits erheblich gekürzt, anderseits, namentlich bezüglich der pädagogischen Psychologie, erheblich vermehrt werden, und man könnte auch durch die ganze Art des Lehrverfahrens und der Behandlung der jungen Leute mehr, als es geschieht, anerkennen, daß man keine kleinen Jungen vor sich hat, die man gängelt und auf Schritt und Tritt kontrolliert. Mit einem Worte, die Atmosphäre dürfte geistig reiner und feiner werden. An vielen Orten wurden den Seminarien die schwersten Nachteile dadurch zugefügt, daß man ihnen Lehrer und Direktoren aus dem höheren Lehrerstande gab, die von Pädagogik und von pädagogischen Bedürfnissen dieser Anstalten keinen Schimmer hatten und im Besitze ihrer und noch dazu oft recht beschränkten fachwissenschaftlichen Bildung es für völlig überflüssig hielten, sich jene Kenntnisse zu erwerben; der Uneingeweihte kann sich daher nur schwer eine Vorstellung von den Mißgriffen machen, die in dieser Beziehung gemacht worden sind. Man muß dies aber wissen, um die erbitterte Stimmung der Volksschulkreise in der Seminarfrage zu verstehen; sie haben am eigenen Fleische die Folgen zu tragen gehabt. Diese, den Kreisen der akademisch gebildeten Lehrer entstammenden Männer sind es auch nicht selten gewesen, die der Volksschule nach der ihnen geläufigen Schablone der höheren Schule in Seminarien und Lehrplänen Forderungen einimpften, die mit deren Zwecken und Aufgaben nichts zu thun haben."

„Des Lehrers und der Schule schlimmste Feinde sind die Lehrer selbst — freilich nicht alle. Aber zu denjenigen, welche der Schule und dem Lehrerstand auf die Dauer thatsächlich gefährlich werden, gehören alle die, die nicht an ihrer **Fortbildung** arbeiten, die nicht mit der Zeit fortschreiten, und die jene todbringende Passivität und Stagnation, welche ihrem eigenen Wesen charakteristisch ist, nach und nach auch ihrer Schule einimpfen." (Krug, Päd. Monatshefte I. 10. V.). Es ist daher eine der ersten Aufgaben der Lehrervereine, die Fortbildung der Lehrer zu pflegen; denn „wenn das Salz dumm ist, womit soll man würzen?" Es liegt in der Hand der Lehrer, sich durch richtig geleitete Fortbildung das zu erwerben, was ihnen die Vorbildung nicht überliefert hat; sie selbst müssen Hand ans Werk legen, wenn's besser werden soll. Nun läßt es sich nicht leugnen, daß die Lehrer in verschiedenen Gegenden Deutschlands, besonders in den thüringischen Staaten ernstlich sich bemühen, durch Vorlesungen seitens der Universitätsprofessoren ihre Bildung zu erweitern und zu vertiefen; vielfach treten ihnen dabei die Schulbehörden unterstützend zur Seite, vielfach aber auch hemmend entgegen. In Jena nahmen an dem für Lehrer im Winter 1899 eingerichteten Kurs (14 Sonnabende in den Monaten November bis Februar)

320 und 1900 240 Lehrer teil. Merkwürdigerweise wurde den Lehrern die Benutzung des chemischen Instituts seitens des Universitätskuratoriums versagt, weil man sich einen geringen wissenschaftlichen Gewinn für die Lehrer von diesen Vorlesungen versprach und „die Lehrer damit ihrer eigentlichen Aufgabe zu sehr entfremdet werden“. Man darf nun doch annehmen, daß die Lehrer, welche so große Opfer bringen, um Vorlesungen über Chemie (verbunden mit Experimenten) zu hören, wohl so vorbereitet sind, daß sie auch reichen Gewinn für ihre Opfer haben; wie aber dadurch die Lehrer ihrer eigentlichen Aufgabe entfremdet werden, das ist uns völlig unverständlich! Im Winter 1898/1899 wurden folgende Vorlesungen gehalten: 1. Prof. Dr. Rein über „Die ethischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft“. 2. Geh. Hofrat Prof. Dr. Eucken über „Die geistigen Strömungen im Altertum, Mittelalter und in der Neuzeit“. Dieser Redner führte die größten Erzieher des Volkes in ihren Lehren und Erfolgen vor und nahm steten Bezug auf die Probleme der Pädagogik unserer Zeit. 3. Prof. Dr. Pierstorff über „Grundzüge der Volkswirtschaftslehre“. Diese Vorlesungen waren in erster Linie für Lehrer an Fortbildungsschulen berechnet. 4. Prof. Dr. Link über Geologie. 5. Prof. Dr. Detmer über „Bau und Leben der Pflanzen unter Hervorhebung der Zweckmäßigkeitseinrichtungen“. Diese Vorlesung wurde gerade deshalb gewählt, weil die Methodiker gegenwärtig einen naturgeschichtlichen Unterricht unter scharfer Betonung der Biologie und Zweckmäßigkeit fordern. 6. Prof. Dr. Verworn über „Allgemeine Physiologie“. Da im folgenden Wintersemester Prof. Ziehen über physiologische Psychologie lesen sollte, war diese Vorlesung zur Vorbereitung und Grundlegung ausgewählt worden, hatte also propädeutischen Charakter. Das Programm der Vorlesungen des Wintersemesters 1899/1900 war unter denselben Rücksichten auf Vorbildung und Berufsthätigkeit des Lehrers aufgestellt worden. Es enthielt Vorlesungen von Prof. Rein (die psychologischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft), Prof. Eucken (über Kants Philosophie), Ziehen (Physiologische Psychologie), Dr. Weber (Kunstgeschichtliche Heimatskunde von Thüringen), Prof. Ziegler (Leben der Tiere) und Prof. Drews (Religiöse Entwickelung seit Schleiermacher). Auch in Orten, die zu weit von Jena entfernt waren, wurden Vorlesungen abgehalten; so sprach: Prof. Detmer in Erfurt, Prof. Rein und Eucken in Gotha, Prof. Eucken in Eisenach, Prof. Rein in Zella St. Bl., und in den Herbstferien hielten die Professoren Rein, Eucken und Link in Hildburghausen je 14 Vorlesungen. In Greifswald und Kiel werden in den großen Ferien Kurse an der Universität abgehalten, zu denen die Volksschullehrer unbeschränkten Zutritt haben. Auch die akademischen Institute sind ihnen bei dieser Gelegenheit anstandslos geöffnet worden. Aehnliches Entgegenkommen bewies die Universität Breslau. Hier zahlt die Stadt für die Vorlesungen wesentliche Unterstützungen. Und im Rheinlande haben Professoren aus Bonn stark besuchte Vorlesungen abgehalten. Auch in Halle fanden ähnliche Vorlesungen statt. Im kommenden Frühjahr werden auch Marburg und Magdeburg folgen.

Der Vorschlag des Universitätsprofessors Dr. Knoke in Göttingen, die Lehrer möchten aus eigenen Mitteln eine pädagogische Professur gründen (Pädag. Jahresbericht, Bd. 52) ist auch im verflossenen Jahr noch Gegenstand lebhafter Erörterung gewesen. Zunächst wurde seine Behauptung, das Volksschulwesen kranke an der Herrschaft des „didaktischen Formalismus“ und die Ursache dieser Krankheit sei zum Teil darin zu suchen, daß durch die Einrichtung des Mittelschul- und Rek-

toratsexamens „Männern mit voller akademischer Bildung der Zugang zu dem Lehrerberuf an den Volksschulen mehr als verschränkt wird", von Seminarlehrer Kohlmeyer heftig bekämpft (Erziehender Unterricht und didaktischer Formalismus; Gotha, Thienemann, 1900); er zeigt, daß diese Behauptungen „der Logik der Thatsachen entbehren, die dem Aussprechen so schwerer Anklagen unbedingt hätten zu Grunde liegen müssen". Wenn es nun auch Prof. Knoke in seinen Entgegnungen nicht gelungen ist, den Nachweis zu erbringen, daß seine Behauptungen und Schlußfolgerungen richtig sind, so zeigten sich in denselben doch klar und deutlich die Folgen der geringen Wertung, welche die seminarische Vorbildung in den letzten Jahren gerade seitens des Volksschullehrerstandes erfahren hat; man hat sich gar zu eifrig bemüht, den Ast abzusägen, auf dem man sitzt. In den Behauptungen des Professors Knoke liegt gewiß ein Körnchen Wahrheit; aber seine Schlußfolgerung ist eine falsche; die akademisch gebildeten Seminardirektoren und Seminarlehrer können die Krankheit so wenig heilen als wie die akademisch gebildeten Rektoren und Schulinspektoren.

Daß die Lehrerbildung reformiert werden muß, kann nicht bestritten werden; es ist in der That in ihr zu einseitig die formale Didaktik betont worden. Aber wenn der Herr Professor nun behauptet, es „müsse" im Seminar „alles" auf Autorität hin gelehrt werden, so kann er uns durch seine Beispiele aus der Religion und Litteratur nicht überzeugen; auch auf dem Gymnasium und der Universität muß der Zögling manches auf die Autorität hin als das Richtige annehmen, es kommt nur auf das „Wie" an. Und wenn der Professor seine Forderungen in der Religion und Litteratur an die Herren Akademiker stellen würde, so würden — viele nicht bestehen; die Schriften der Herren Dr. Fischer, Dr. Baumann u. a., die im Referat über Pädagogik näher gekennzeichnet sind, sowie unsere eigene Erfahrung bestätigen das. Auch Gymnasialdirektor Dr. Wegener in Greifswald dürfte es sehr zu empfehlen sein, diese Schriften zu studieren; auch er würde dann wohl etwas bescheidener werden. Es dürfte ihm aber auch dringend empfohlen werden, einmal dem Unterricht in einer guten Volksschule beizuwohnen; dann würde er gewiß die Ueberzeugung gewinnen, daß der Unterricht eines guten Volksschullehrers nicht „eine dogmatische Uebermittlung" des von ihm „selbst auf Treu und Glauben" hingenommenen Lehrstoffs ist, sondern Anleitung zum selbstthätigen Erwerb des Wissens und Könnens. Wenn der Herr Gymnasialdirektor die nötige Erfahrung auf dem Gebiet des Gelehrten- und Volksschulwesens hätte und imstande wäre, sachlich zu urteilen, so würde er zugeben müssen, daß sich unter den akademisch gebildeten Lehrern wenigstens ebenso viele finden, denen „nicht bloß die Fähigkeit, sich selbst wissenschaftlich weiterzubilden, sondern auch die Befähigung, die Schüler zu eigner wissenschaftlicher Thätigkeit, zu eignem Denken anzuleiten" fehlt. Das Seminar hat die Aufgabe, Lehrer heranzubilden; Lehrer wollen wir in der Schule, Volksschullehrer in der Volksschule haben und — nicht Gelehrte. Vornehmlich hinsichtlich der materiellen, der wissenschaftlichen Seite muß die Lehrerbildung erweitert und vertieft werden; aber keinesfalls soll und darf dies auf Kosten der pädagogischen Ausbildung geschehen. Darum sind uns auch die Ideale, die Professor Knoke uns vorführt und die wir auch auf der Universität kennen gelernt haben, keine Ideale des Seminarlehrerstandes; „diese den Kreisen der akademisch gebildeten Lehrer entstammenden Männer sind es auch nicht selten gewesen, die der Volksschule nach der ihnen

geläufigen Schablone der höheren Schule in Seminarien und Lehrplänen Forderungen einimpften, die mit deren Zwecken und Aufgaben nichts zu thun haben" — so sagt der Geh. Oberschulrat Prof. Dr. Schiller, früher Direktor des Gymnasiums und des pädagogischen Seminars in Gießen (Einige Gedanken über die Volkserziehung im 20. Jahrhundert. — Deutsche Revue, Septbr. 1900). Es ist ohne Zweifel nicht bloß in der Organisation der Lehrerbildung, sondern auch in der Wahl der Seminarlehrer schwer gesündigt worden; nach unserer Ansicht sind die Volksschullehrer am besten dafür geeignet, die ihre wissenschaftliche und pädagogische Fortbildung durch den Besuch der Universität gepflegt haben. Als die preußische Unterrichtsverwaltung vor einigen Jahren in Berlin Fortbildungskurse für Lehrer einrichtete, die jetzt neun Monate dauern, sagte der Minister: „Die Bedeutung dieser Fortbildungskurse liegt darin, daß Lehrern von besonderer Tüchtigkeit im Amte und bezeugtem Streben nach Vertiefung und Erweiterung ihrer wissenschaftlichen Ausbildung Gelegenheit geboten wird, in höherem Maße, als es in der Regel durch Selbststudium aus Büchern möglich ist, zu einem Grade geistiger Freiheit und Beherrschung ihres Lehrgebiets zu gelangen, wie sie für die erfolgreiche Thätigkeit in bedeutungsvolleren Stellungen unerläßlich sind." Schon anfangs der neunziger Jahre hatte der preußische Kultusminister eine Anzahl von Lehrern zu einem Fortbildungskursus nach Berlin berufen; der Kursus wurde zuletzt auf die Dauer von neun Monaten ausgedehnt. Zur Teilnahme am letzten Kursus waren 35 Herren einberufen, die sämtlich die höheren Prüfungen im Volksschulwesen bestanden haben; obligatorisch waren die Vorlesungen in folgenden Fächern: Philosophische Pädagogik, Hygiene, Deutsch, Wohlfahrtskunde, Wirtschaftslehre, Geschichte der Baukunst; fakultativ: Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, Meteorologie und Physik. In anderen Teilen Deutschlands (Greifswald, Marburg, Jena) haben Vereinigungen von Universitätslehrern oder Lehrervereine solche Fortbildungskurse ins Leben gerufen. Wir meinen nun, daß es Sache des Staates sei, hier reformierend einzugreifen; hat er auf diesem Wege, den Sachsen ja seit einer Reihe von Jahren geht, tüchtige Seminarlehrer erhalten, dann kann er auch erfolgreich eine Reform der Seminare durchführen. Im verflossenen Jahre hat auch die Regierung in Weimar denjenigen Volksschullehrern, die in der Entlassungs- und Anstellungsprüfung die erste Zensur erlangt haben, das Recht zum Studium und zur Ablegung von Prüfungen an der Universität Jena verliehen. Die vom preußischen Unterrichtsministerium eingerichteten Kurse sind nur Anfänge zu solchen Einrichtungen, die notwendig des Ausbaues bedürfen. Einerseits erhalten durch sie nur eine kleine Anzahl von Lehrern Förderung in ihrer Ausbildung; andererseits ist die Zeit zu kurz; und endlich verkörpern sie wieder den die ganze Lehrerbildung beherrschenden Grundsatz der Beschränkung und Abschließung. Es fehlt die freie Entschließung der Teilnehmer an dem Kurs, die Freiheit in der Auswahl der Fächer und volle, unbefangene Vertiefung in dieselben; das alles ist nur möglich, wenn einfach ein etwa zweijähriger Besuch einer Hochschule und bestimmte Forderungen für die Prüfung festgesetzt werden und es dem Studierenden überlassen bleibt, sich seine Fächer, Vorlesungen und Uebungen zu wählen. Daß man den Studierenden Ratschläge in Form von Studienplänen giebt, wie es bei den technischen Hochschulen zum Teil der Fall ist, halten wir für sehr gut. Möge man also seitens der Unterrichtsverwaltung auf dem Wege, den man betreten hat, rüstig fortschreiten, dann wird

sich auch bald der „rechte“ Weg finden, der sicher zum Ziele führt; zu begrüßen ist es jedenfalls, daß man den Anfang gemacht hat.

Vorbildlich für die Bestrebungen des Lehrerstandes bezüglich der Fortbildung durch Universitätsbesuch ist Sachsen; 1899 ist hier eine neue „Ordnung der pädagogischen Prüfung“ erschienen. Hiernach wird der Nachweis gefordert, daß der Kandidat a) in Pädagogik und Philosophie, deutscher Sprache und Litteratur und Religion eine höhere allgemeine und b) in drei Fächern eine bestimmte Fachbildung besitzt.

Der preußische Kultusminister hat im Juni des verflossenen Jahres eine neue Ordnung für die „Wissenschaftliche Prüfung der Lehrerinnen“ erlassen, durch deren Bestehen die Befähigung zur Anstellung als Oberlehrerin an den oberen Klassen der höheren Töchterschulen erlangt wird; dieser Prüfung können sich Lehrerinnen unterziehen, welche die volle Lehrbefähigung für höhere Mädchenschulen erlangt und mindestens fünf Jahre im Lehrerberuf gestanden haben. Die neue Ordnung unterscheidet sich von der seither gültigen hauptsächlich dadurch, daß die wissenschaftliche Erfassung des Lehrstoffes auf Grund der Beschäftigung mit den Quellen, der Erkenntnis der geschichtlichen Entwicklung, der Gesetze und der allgemeinen Theorien stark betont wird; außerdem wird Bekanntschaft mit den wichtigsten Thatsachen der Geschichte der Philosophie und den Hauptlehren der Psychologie und Logik gefordert. Für die Erwerbung dieser weitergehenden Bildung wird der 2—3jährige Besuch eines wissenschaftlichen Kursus, wie solche an den Universitäten Göttingen, Berlin, Königsberg, Bonn und Münster bestehen, vorausgesetzt. Die Forderungen in den einzelnen Wissensfächern gehen tiefer wie bei der Mittelschulprüfung; so werden z. B. in der Mathematik analytische Geometrie der Ebene und die Grundlehren der Differential- und Integralrechnung verlangt, in der deutschen Sprache die Kenntnis des Mittelhochdeutschen und der wichtigsten antiken Dichtungen. Warum, so fragt man unwillkürlich, trifft man nicht ähnliche Einrichtungen beim Lehrerstand? Hier Zwang, dort Freiheit! Hier Beschränkung, dort Erweiterung! Zu den Fortbildungskursen, deren Dauer bis jetzt höchstens neun Monate war, kommandiert man die Lehrer und giebt ihren Studien feste Grenzen; warum verfährt man bei den Lehrerinnen anders?

Nun läßt sich aber auch nicht leugnen, daß unsere Universitäten in ihrer gegenwärtigen Gestaltung dem Volksschullehrer für seine Fortbildung nicht in jeder Hinsicht das bieten, was er wünscht und braucht; sie bedürfen selbst noch einer Reform. „Universitätsreform“! so betitelt sich ein Schriftchen von Prof. Lehmann-Hohenberg (2. Aufl. Kiel und Leipzig, Lipsius und Tischer 1900), in welchem die Notwendigkeit einer solchen Reform und der Weg zur Ausführung dargelegt sind. Auch die seitens der preußischen Regierung angebahnte Schulreform macht eine solche Reform nötig; denn auch mit Rücksicht auf diese muß, wie Prof. Lehmann-Hohenberg fordert, eine „für alle Fakultäten gemeinsame Vorstufe in den akademischen Unterricht zum Ausgleich der auf den verschiedenen Schulen erlangten Vorbildung, zur Orientierung der Studierenden über die verschiedenen Wissensgebiete und zur Erhaltung des einheitlichen Charakters der Universitäten“ eingeführt werden. Die deutschen Hochschulen müssen dem Volksleben wieder nähertreten; sie dürfen sich nicht als einseitige Pflegstätten der Gelehrsamkeit absondern. „Die deutschen Hochschulen sind dazu berufen, daß von ihnen die geistig-sittliche Führung des Volkes ausgeht! (Prof. Lehmann-Hohenberg.) Aber dazu ist die heutige Universität gar nicht imstande; denn es fehlt ihr

vor allen Dingen die innere Einheit. „Die zahlreichen, in der philosophischen Fakultät zusammengefaßten Einzelwissenschaften stehen miteinander in vielfachem Widerspruch, insbesondere die humanistischen mit den naturwissenschaftlichen" (L.-H.); die Humanisten bekümmern sich nicht um die Fortschritte auf dem Gebiet der Naturwissenschaften, und die Naturforscher nicht um die auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften. Es ist daher unbedingt notwendig, daß die Einzelwissenschaften resp. ihre Vertreter Fühlung miteinander nehmen, sich gegenseitig verständigen und die Hand reichen. Die feststehenden Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung müssen in allen Einzelwissenschaften anerkannt werden; die Theologie, vornehmlich auch die katholische, darf nicht für sich eine sogenannte Wissenschaft sich von einer außerhalb der Universität stehenden Macht, der Kirche, schaffen lassen. Die Universitätsprofessoren müssen Bekenner der Wahrheit sein und dürfen es nicht dulden, daß man einen solchen, wie z. B. Prof. Schell in Würzburg, kalt stellt, wenn er seine Pflicht thut. Wenn das geschieht, dann wird der Grund gelegt zu einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung, durch welche die unheilvolle Glaubensspaltung in Deutschland überwunden wird; dann wird der Ultramontanismus nicht länger mehr seine Macht bis in die Universität hinein geltend machen können. Die letzten Jahrzehnte haben genugsam gezeigt, welche Früchte dieser faule Baum trägt! Noch schlimmer sind die Thatsachen, die R. Graßmann (Auszüge aus der von den Päpsten Pius IX. und Leo XIII. ex cathedra als Norm für die römisch-katholische Kirche sanktionierten Moraltheologie des Heiligen Dr. Alphonsus Maria de Liguori und die furchtbare Gefahr dieser Moraltheologie für die Sittlichkeit der Völker; Stettin 1899) mitteilt und die sich in einem gegen den Verfasser angestrengten Prozeß als wahr und richtig erwiesen haben! Die Universitäten müssen Front machen gegen das uns von außen hereingebrachte Gift; sie müssen einen echt deutschen Charakter annehmen, müssen Pflegstätten deutschen Wesens sein. Dann werden auch andere Entartungen der Wissenschaft, wie z. B. Materialismus, verschwinden; von den Universitäten aber wird ein heilsamer Einfluß auf unsere ganze Volkserziehung ausgehen. Sie werden, wie es jetzt schon zum Teil in den Volkshochschulkursen geschieht, die Ergebnisse der Wissenschaft hinaustragen ins Volk und an die Schulerziehung die Volkserziehung anschließen. Die Universitätsprofessoren müssen heraustreten und den Fortschritt der wissenschaftlichen Forschung in geeigneten Vorträgen und Schriften (Ferienkurse) den Trägern der Volksbildung, den Lehrern und Geistlichen vermitteln; diese müssen sie wieder durch Vorträge und Schriften ins Volk hineintragen. So kommen wir zu einer Volkserziehung, die unsere Nation verjüngen wird; „das nichtige Treiben so vieler Erwachsener würde sicherlich abnehmen, wenn es für sie möglich wird, mit zunehmendem Alter tiefere Einblicke zu thun in das Wesen der Dinge und in die Aufgaben der Menschheit. Volkserziehung wird die Staatskunst der Zukunft werden müssen, dann erst wird der Staat die Genossenschaft sein, die Allen gerecht wird und den höchsten Menschheitsaufgaben dienen kann. Die Universitäten werden dafür zu sorgen haben, daß ein aufgeklärtes und sozialdenkendes Beamtentum, Lehrer und Geistliche, die über eine dem Wissen der Zeit entsprechende Weltanschauung verfügen, mit dem arbeitenden Volke in Berührung kommen". (L.-H.) Um diesen Zweck zu erreichen, müßten nach dem Vorschlage von Professor Lehmann-Hohenberg „beständige Professuren für Volkserziehung im Sinne einer erweiterten und modernen Pädagogik geschaffen werden; daneben müßten

die Wissenschaften vom Menschen, Anthropologie und Ethnographie, Biologie und Soziologie besondere Vertreter haben". Auch Prof. Bernheim hat in einer Schrift („Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart") denselben Gegenstand behandelt; die Professoren Paulsen und Below dagegen treten seinen Vorschlägen entschieden entgegen. Prof. Dr. K. Ritter von Holzinger bespricht in einer Rektoratsrede „das Verhältnis der deutschen Universitäten zu den Bildungsbestrebungen der Gegenwart"; er ist Altphilologe und bespricht die Frage einseitig von dem Standpunkte des Altphilologen. Die Schriften von Dr. Fischer, Dr. Baumann u. a., die im Referat über „Pädagogik" besprochen worden sind, können uns belehren, daß der Mann, „der auf der Höhe der Bildung seines Volkes stehen will", keineswegs Griechisch und Lateinisch lernen muß! Auch der deutsche Volksschullehrerstand darf heute den Anspruch erheben, auf der Höhe der Bildung seines Volkes zu stehen, ja er muß diesen Anspruch um seines Berufes willen erheben; er kann aber zu dieser Bildung wie so viele andere Stände heute gelangen, ohne durchs Gymnasium hindurch zu gehen oder vielmehr gedrückt zu werden. Aber er muß verlangen, daß ihm die Pforten der Universität geöffnet werden, damit wenigstens ein Teil seiner Glieder, wie auch in anderen Ständen, sich auf die höchste Höhe der Bildung — nicht Gelehrsamkeit — seines Volkes erheben kann. „Durch die sorgfältige Erörterung der Gründe und Gegengründe, der Beweise und Gegenbeweise, erhält (hier) der Zuhörer einen Wegweiser durch die unumstößliche Litteratur des Faches und nimmt die Arbeitsmethode des Vortragenden unwillkürlich in sich auf." (R. v. Holzinger.) Auf diese Höhe muß auch wenigstens ein Teil des Volksschullehrerstandes gehoben werden; aus diesem Teil gehen dann die führenden Geister hervor, welche die Fortschritte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in den Volksschullehrerstand durch Wort und Schrift hineintragen. Und auch auf dem Gebiet der freien Forschung kann und soll der Volksschullehrer thätig sein; die Heimats- und Volkskunde ist das Gebiet, auf dem er mit Erfolg wirken kann. Wie nötig ein solches Studium des Volkstums aber für den Geistlichen und Volksschullehrer sein könnte, das betont auch der Volksschriftsteller Sohnrey, der aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen ist, in seiner Erzählung: „Verschworen — verloren"; aus dem Innern des Volkstums heraus müssen Unterricht und Predigt schöpfen, wenn sie fruchtbringend wirken sollen. „Wenn wir diese Kulturgebiete," sagt er, „nicht so geringschätzig und gleichgültig übersähen, wie wir es zumeist leider thun, wenn wir uns vielmehr herbeilassen wollten, neben der Bibel auch unser reich erfülltes Volkstum zu studieren, so würden wir eine unschätzbare Anleitung erhalten, die Religion wahrhaft volkstümlich zu lehren; denn nur, was wahrhaft volkstümlich ist, ist zuverlässig wirkungsvoll." Wenn dem Lehrerstand die Universität geöffnet und die Fortarbeit durch Ferienkurse erleichtert wird, wenn solche Männer nach Absolvierung der nötigen Prüfungen an Lehrerbildungsanstalten oder in der Schulverwaltung verwandt werden, so können diese wieder die Fortschritte der Wissenschaften durch Lehrkurse (Ferienkurse) an den Lehrerbildungsanstalten oder in einzelnen Bezirken des Landes in die Lehrerkreise hinaustragen und diese befähigen, als „Volkslehrer" im weitesten Sinne des Wortes auf der Höhe der Bildung ihres Volkes zu bleiben und dieses auch auf diese Höhe zu heben. Denn um die Bildung hinauszutragen in die niederen Volksschichten, welche die Grundlage ihrer Bildung durch die Volksschule erhalten haben, bedarf man notwendig der Volksschul-

lehrer; denn nicht der Gelehrte, sondern der Volksschullehrer kann kraft seiner Vorbildung und seines Berufes sich dem Gedankenkreis des Volkes anpassen und wird nicht über die Köpfe der Zuhörer hinweg reden. Wenn der Zuhörer dem Redner nur teilweise folgen kann, wenn in seinem Geist nicht die zum Aufnehmen und Aneignen nötigen Vorstellungen vorhanden sind und der Redner sich nicht denselben anpaßt und an dieselben anknüpft, so entsteht ein Stückwerk, eine Scheinbildung, die vom Uebel ist.

2. Lehrerbesoldung und Schulunterhaltung.

In Preußen ist die Ausführung des Lehrerbesoldungsgesetzes vielfach nicht zu Gunsten der Lehrer erfolgt; einzelne Provinzial- und Bezirksverwaltungen des Ostens haben dafür Sorge getragen, daß die Besoldungsordnung in den meisten Fällen nicht über das gesetzliche Minimum hinausgegangen ist. Nur in den Städten, in den Industriebezirken und hier und da auf dem platten Lande hat man auf die besonderen Verhältnisse des Ortes Rücksicht genommen und ist über das Mindesteinkommen hinausgegangen; aber hier sind wieder in ganz nah bei einander gelegenen Orten die größten Ungleichheiten geschaffen worden. „Es findet sich in dem Gesetz," sagt der Abgeordnete Kopsch im preuß. Abgeordnetenhaus, „die Bestimmung: das Minimalgehalt für die billigsten Orte soll 900 Mk. betragen, und dann soll eine Erhöhung nach den örtlichen Verhältnissen eintreten. Die 900 Mk. hat man als eine Ausnahme angesehen; thatsächlich ist das aber nicht eine Ausnahme, sondern in sehr vielen Kreisen sind diese Bezüge zur Regel geworden. Im Kreise Ruppin sind allein 84 Landlehrerstellen mit dem Minimalsatze von 900 Mk. angesetzt; im Kreise Krossen sowie in der ganzen Neumark finden wir fast durchweg die Minimalbezüge für die Landlehrer; im Regierungsbezirk Breslau sind 687 Stellen gleichfalls mit Minimalbezügen besetzt, das sind ungefähr 25 Prozent. Nun heißt es: die örtlichen Verhältnisse sollen berücksichtigt werden. Welch dehnbarer Begriff! Die Thatsachen ergeben, daß vielfach nicht die örtlichen Verhältnisse entscheidend sind, sondern das größere oder geringere Wohlwollen der Kreis- und Regierungsbehörden; denn sonst wären Zustände, wie sie sich herausgestellt haben, nicht möglich. Ich habe hier eine Statistik für Niederschlesien. Da finde ich z. B., daß im Kreise Löwenberg von 219 Stellen nur 9 Stellen Minimalgehalt haben; dagegen sind in dem Kreise Bunzlau — das ist der Nachbarkreis, der genau dieselben wirtschaftlichen Verhältnisse hat wie der Kreis Löwenberg — von 184 Stellen 58 mit dem Minimalsatz dotiert. Das kann doch nur darin seinen Grund haben, daß in dem einen oder anderen Kreise den betreffenden Landlehrern ein erhöhtes Wohlwollen entgegengebracht worden ist. Diese Bestimmung und Auslegung derselben ist um so wunderbarer, als wir die örtlichen Verhältnisse bei der Besoldung anderer Beamtenkategorien nicht berücksichtigt finden. Bei den Pfarrgehältern, bei den Gehältern der Gendarmen, der Postbeamten, der Eisenbahnbeamten kennt man die örtlichen Verhältnisse nicht. Allerdings hat man den örtlichen Verhältnissen insoweit Rücksicht getragen, als man bei diesen Beamtenkategorien einen verschiedenen Wohnungsgeldzuschuß eingeführt hat. Wie steht es bei den Lehrern? Da werden die örtlichen Verhältnisse zunächst berücksichtigt beim Grundgehalt; dann werden sie weiter berücksichtigt bei den Alterszulagen; und hier multipliziert sich

die Differenz mit der Zahl 9, so daß sich eine ganz verschiedene Besoldung daraus ergiebt. Was die Alterszulagen anbetrifft, so finden wir Schwankungen zwischen dem Mindestbetrag von 900 Mk. bis 2000 und 2200 Mk. Daß diese Verschiedenheiten zu Klagen, zu Unzufriedenheit Veranlassung geben müssen, das ist wohl ganz selbstverständlich." Verschiedenartig ist die Anrechnung der Naturalbezüge, unzulänglich vielfach der Mietsentschädigung und die Vergütung für den Kirchendienst. Der preußische Lehrerverein hat daher im verflossenen Jahre in Cöln den Beschluß gefaßt, den Kultusminister um eine Revision des Besoldungsgesetzes zu ersuchen; in erster Linie sind dabei die Ausführungsbestimmungen ins Auge zu fassen. „Die Behörden," so schreibt die „Preuß. Lehrerzeitung", „fühlen sich durch die allgemeinen Normen, die auf Grund der ‚Ausführungsbestimmungen' in den ‚Provinzial-Konferenz-Beschlüssen' vorgezeichnet sind, gebunden, und die allermeisten der Verpflichteten machen wiederum ihre Entschließungen ebenfalls von diesen Normen abhängig und protestieren zuweilen nicht vergeblich gegen die geforderte Aufbesserung der Besoldungen. Würden demnach die ‚Ausführungsbestimmungen' und mit ihnen die ‚Provinzial-Konferenz-Beschlüsse' einer gewünschten Revision unterzogen werden, so könnte den mißlichen Verhältnissen sehr wohl abgeholfen werden. Aber eine wesentliche, den Zeit- und Teurungsverhältnissen entsprechende Aufbesserung dürfte hierbei kaum zu stande kommen: Das ganze Besoldungsgesetz würde sonst seine grundlegende und regelnde Bedeutung und die Berechtigten ihre ‚Berechtigung' verlieren. Standesgenossen und Parlamentarier, die diesen Erwägungen volle Berechtigung zusprechen, sind daher der Ueberzeugung, daß eine wesentliche Aufbesserung der Besoldungen einzig und allein auf Grund eines bezüglichen Gesetzes entschieden gefordert und erlangt werden könne. Ihnen kommt's daher lediglich auf eine Revision des Gesetzes mit der Festlegung eines höhern Grundgehalts und höherer Dienstalterszulagen für alle Teile der Monarchie an. Dabei vertreten die letztern die Ansicht, daß sämtliche Lehrkräfte, die ja zur Ausübung ihrer amtlichen Obliegenheiten gleich verpflichtet sind, auch eine gleiche Grundbesoldung zu beanspruchen ein Recht haben." Aus den Lehrerkreisen geht daher die Forderung hervor: 1. Für alle Volksschullehrer der Monarchie ein gleiches auskömmliches Grundgehalt (das fordern auch die preußischen Volksschullehrerinnen), 2. gleiche Dienstalterszulagen (gleiche Forderung der preußischen Volksschullehrerinnen), 3. den „örtlichen Verhältnissen" angemessene Mietsentschädigung und sogenannte Ortszulagen, und 4. für die in den östlichen Provinzen unter erschwerenden nationalen und sozialen Verhältnissen arbeitende Lehrerschaft eine angemessene Funktionszulage (wie sie den aus dem Westen in den Osten der Monarchie zwecks Germanisierens versetzten Lehrern freiwillig zuerkannt worden ist).

Die preußische Regierung will indessen zur Zeit nichts von einer solchen Revision wissen; nach den Ausführungsbestimmungen zum Besoldungsgesetz vom 3. März 1897 soll die auf Grund dieses Gesetzes erfolgte Neuregelung des Diensteinkommens für die Besoldungsbewegung „auf absehbare Zeit" einen Abschluß bilden, d. h. es soll an dem Gesetz und seiner Ausführung vorläufig nichts geändert werden. In gleichem Sinne äußerte sich Ministerial-Direktor Dr. Kügler, als er bei der zweiten Beratung des diesjährigen Kultus-Etats der Anregung des Abgeordneten Ernst, eine Revision der Ausführungsbestimmungen zum Besoldungsgesetz herbeizuführen, entgegentrat. Er erklärte, daß,

„nachdem soeben erst die Ausführung des Lehrerbesoldungsgesetzes zum Abschluß gebracht ist, es eine ungerechtfertigte Beunruhigung in das Land hineintragen hieße, wenn die Unterrichtsverwaltung jetzt eine Revision der Ausführungsbestimmungen in Aussicht stellen wollte". In Uebereinstimmung hiermit gab auch die Unterrichtskommission bei der Besprechung der Petitionen über die Anrechnung der auswärtigen Dienstzeit an Privatschulen der Ansicht Ausdruck, daß „es nicht wohlgethan sein würde, schon nach drei Jahren seiner Geltung an das Gesetz mit Abänderungen herantreten zu wollen.... Jedes Gesetz pflege — besonders in der ersten Uebergangszeit und bevor es sich eingelebt habe — diesem oder jenem unbequem zu sein, ohne daß man deswegen gleich daran denke, an ihm zu ändern oder ihm mit Novellen zu Leibe zu gehen".

Nach dem Besoldungsgesetz wird den Lehrern eine **Normalbesoldung** von 900—1800 Mk. gewährleistet. Dem gegenüber erhalten nach der letzten Gehaltsaufbesserung:

		mehr als die normalbesoldeten Lehrer:
Technische Eisenbahnsekretäre	2100—4200 M.;	1200—2400 M.,
nicht technische „	1800—4200 „	900—2400 „
Stationsvorsteher 1. Klasse	2400—4200 „	1500—2400 „
Bahnmeister 1. Klasse und Stationsvorsteher 2. Klasse	1800—3000 „	900—1200 „
Bahnmeister 2. Kl., Stations- und Büreauassistenten	1500—2700 „	600— 900 „
Betriebssekretäre	1500—3000 „	600—1200 „
Ober-Post- und Telegraphensekretäre	2100—4200 „	1200—2400 „
Ober-Post- und Telegraphenassistenten	1500—3000 „	600—1200 „
Gerichtssekretäre bei Land- und Amtsgerichten	1500—3800 „	600—2000 „
Gerichtsassistenten	1500—2700 „	600— 900 „
Ober-Kontroll- u. Hauptsteueramtsassistenten	1500—3300 „	600—1500 „
Steuereinnehmer 1. Klasse	1500—3300 „	600—1500 „

Das preußische Besoldungsgesetz setzt den Grundgehalt der **Lehrerinnen** auf 700 Mk. fest (77 % vom Grundgehalt der Lehrer); merkwürdigerweise giebt es aber noch Orte, wo der Grundgehalt unter 77 %, ja bis auf 60 % sinkt; in mittleren und größeren Städten ist man bis 80 % und höher gegangen. Hinsichtlich der Alterszulagen hat das Gesetz in der Zahl keinen Unterschied zwischen Lehrer und Lehrerin gemacht; die Mindestzulage soll 80 Mk. betragen. Aber auch hier giebt es viele Orte, die dem Gesetz nicht entsprochen haben; in andern Orten ist man auch darüber hinausgegangen. Der Landesverein preußischer Volksschullehrerinnen hat daher an den Kultusminister eine Eingabe gerichtet, die eine Revision der Ausführung des Lehrerbesoldungsgesetzes vom 3. März 1897 verlangt und das Verlangen mit den Mängeln, die bei der Ausführung des Gesetzes durch die Gemeinden zu Tage getreten sind, begründet. Im einzelnen erheben die Lehrerinnen folgende Forderungen: a) In Ostpreußen, wo ein Grundgehalt von 700 Mk. nicht die gesetzlich zulässige Ausnahme, sondern die Regel bildet, soll eine entsprechende Erhöhung des Grundgehalts herbeigeführt werden. b) Alle Lehrerinnengrundgehälter, welche unter der Norm des Gesetzes, das heißt unter 77 Prozent vom Lehrergrundgehalt stehen, sollen auf diesen Mindestsatz gebracht werden. c) In nahe zusammenliegenden Orten mit gleichen Teuerungsverhältnissen sollen die großen Unterschiede in der Besoldung ausgeglichen werden. d) Alle Mietsentschädigungen der Lehre-

rinnen, welche geringer sind als die des unverheirateten Lehrers, sollen als unzulässig bezeichnet werden: vielmehr soll die Mietsentschädigung der Lehrerin so normiert werden, daß sie dem örtlichen Mietspreise für zwei Zimmer und Küche thatsächlich entspricht. Bei den Dienstwohnungen der Landlehrerinnen aber soll die Gemeinde zur Gewährung der vorschriftsmäßigen Räume und Herstellung einer Küche angehalten werden. e) Lehrerinnen, welche Angehörige bei sich aufgenommen haben, zu deren Unterhalt sie gesetzlich verpflichtet sind, soll die volle Mietsentschädigung des verheirateten Lehrers gewährt werden. f) In allen Fällen, wo für den Lehrer über den Mindestsatz der Alterszulage hinausgegangen wird, ist die Gemeinde anzuhalten, das Gleiche auch für die Lehrerin zu thun. Und schließlich g) Bei der Revision der Lehrerinnenhöchstgehälter sollen die Gemeinden angewiesen werden, das im Gesetz enthaltene Mindestverhältnis zu beachten und alle Lehrerinnenhöchstgehälter, welche unter 75 Prozent vom Lehrerhöchstgehalt betragen, auf diese Höhe zu bringen.

Nachdem in Preußen durch das Lehrerbesoldungsgesetz die Gehaltsverhältnisse der Lehrer an den Volksschulen geordnet sind, wenn auch nicht zu allseitiger Zufriedenheit der Lehrer, sind nur noch die Lehrer und Leiter der Mittelschulen und höheren Mädchenschulen ohne gesetzlich geregelte Gehaltsverhältnisse; diese sind sehr ungleichmäßig und meistens auch unzulänglich. Die Betreffenden haben es an nichts fehlen lassen, die Beseitigung dieses Uebelstandes herbeizuführen; sie haben sich wiederholt in Petitionen an das Abgeordnetenhaus und den Kultusminister, sowie in einer Immediat-Eingabe an Se. Maj. den König gewandt und auch durch persönliche Besprechungen mit den maßgebenden Faktoren ihr Ziel zu erreichen versucht — aber ohne Erfolg. Hinderlich steht diesen Bestrebungen die Uneinigkeit im eigenen Lager gegenüber, die hier noch größer ist als wie bei den Volksschullehrern; denn wie hier oft Stadt- und Landlehrer, so bekämpfen sich dort Akademiker und Seminariker. Einzelne Akademiker, die Dr. Kannegießer in seinem „Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand" sammelt, können es nicht verwinden, daß Seminariker, mögen diese auch Mittelschul- und Rektorprüfung abgelegt und sie sich mit einem Zeugnis II. und III. Grades begnügt haben, ihnen in Titel und Gehalt gleichgestellt werden sollen; sie haben doch auf den „unterscheidenden" Amtstitel „Oberlehrer" allein Anspruch. In Preußen ist man aber, wie es scheint, in Regierungskreisen nicht so einsichtsvoll wie in Hessen; hier hat man den üblen Folgen solcher Verwechslungen von Akademikern und Seminarikern schleunigst vorgebeugt und den Seminarikern den Titel „Oberlehrer" genommen und ihnen dafür den Titel „Hauptlehrer" gegeben. Als ein Zeichen der größten Unwissenheit aber muß es angesehen werden, wenn der Herausgeber der „Mädchenschule", Direktor Hostel, in seinem Blatt sich zu der Aeußerung versteigt: „Die seminaristische Methode, so vortrefflich sie für Elementarschulen ist, erweist sich für jedes höheren Zielen zustrebende Schulwesen als nicht mehr ausreichend; zur Erlangung eines solch höheren Zieles ist aber auch nicht frühzeitig genug eine andere Lehrmethode nötig, als sie der Drill der Elementarschule zu leisten vermag." O sancta simplicitas! Wo solche Gegensätze vorhanden sind, da hört ein einheitliches Zusammenknüpfen auf. Und so vertröstet die Unterrichtsverwaltung, wie die „Mittelschule und höhere Mädchenschule" schreibt, „die Petenten auf die Verhandlungen im Verwaltungswege; die städtischen Behörden vertrösten die Lehrpersonen auf das künftige Besoldungsgesetz". Die Regierung weist namentlich auf die

große Verschiedenheit der mittleren Schulen und der Vorbildung ihrer Lehrkräfte hin, wodurch es unmöglich sei, feste einheitliche Normen für eine alle Verhältnisse berücksichtigende und alle Beteiligten befriedigende gesetzliche Regelung zu finden. Man dürfe, so sagt man weiter, nicht außer acht lassen, daß die Unterhaltung der höheren Mädchen- und der Mittelschulen eine freiwillige Leistung der Gemeinden sei, da diese Schulen nur ein örtliches Bedürfnis befriedigten und den Interessen einzelner Bevölkerungsschichten dienten; daher sei hinsichtlich der Besoldungen der Selbstverwaltung der Gemeinden ein thunlichst weiter Spielraum zu lassen und jede Schematisierung zu vermeiden. In der großen Mehrzahl der Gemeinden habe auch bereits gelegentlich der Ausführung des Gesetzes vom 3. März 1897 eine Neuregelung der Besoldungen der Lehrpersonen an den Mittelschulen stattgefunden; nur in 45 Gemeinden sei dies noch nicht geschehen. Die Regierung beabsichtige aber, mit all den Gemeinden, in denen das Diensteinkommen der Lehrer an den mittleren Schulen nicht ausreichend und angemessen geregelt erscheine, wegen einer entsprechenden Aufbesserung zu verhandeln; den leistungsschwachen Gemeinden wolle die Regierung eine Unterstützung bis zur Gesamtsumme von 80000 Mk. für Mittel- und 60000 Mk. für Mädchenschulen gewähren. Durch Ministerialverfügung vom 20. April 1900 wurde sodann den Kgl. Regierungen aufgegeben, mit den bezüglichen städtischen Behörden über die Regelung der Gehaltsverhältnisse an mittleren Schulen nach folgenden Hauptprinzipien zu verhandeln: Die Gehaltsregulierung für die Lehrpersonen an mittleren Schulen ist an das Lehrerbesoldungsgesetz der Volksschullehrer vom 3. März 1897 anzuschließen; auch für sie soll daher das Diensteinkommen sich aus Grundgehalt, Alterszulage und Wohnung bezw. Wohnungsgeld zusammensetzen. Geprüfte Mittelschullehrer sollen mindestens 300 Mk., Lehrerinnen mindestens 150 Mk. und technische Lehrerinnen mindestens 50 Mk. mehr als die Normalgehälter der Volksschullehrer erhalten; Volksschullehrer an Mittelschulen, die keine Prüfung für Mittelschulen abgelegt haben, sollen gleichfalls einen Zuschlag von 150 Mk. erhalten. Die Festsetzung des Gehaltes der Rektoren wird ganz dem Ermessen der Gemeinden überlassen. Eine Anzahl Städte hat dementsprechend die Gehaltsverhältnisse der Lehrer 2c. an Mittelschulen geregelt; bei anderen stieß die Regierung jedoch auf Schwierigkeiten, die sie noch nicht beseitigt hat.

Von den Gemeinden, besonders den Ortschaften und kleinen Städten in Preußen soll man in Bezug auf die Schulunterhaltung nicht zu viel fordern und erwarten; sie sind zwar die Träger der Schullast, aber in den meisten Fällen weder willig noch leistungsfähig, da die leistungsfähigsten Kräfte in ihnen, die Gutsherren, Forensen und juristischen Personen, von Schulabgaben gänzlich frei sind. Eine Neuregelung der Schulunterhaltungspflicht ist daher ganz am Platz; man hat auch bereits Ermittelungen zur Feststellung der Höhe der kommunalen Lasten und der Leistungsfähigkeit ihrer Träger festgestellt. Um die Härten, welche durch die Neuregelung der Schulunterhaltungspflicht entstehen, auszugleichen, sollen zehn Millionen Mark aus der Staatskasse zur Verwendung kommen. Aber des Pudels Kern liegt ganz wo anders; das obige ist nur die Schale. Durch das Schulunterhaltungsgesetz sollen nach der Absicht des Centrums „diejenigen Fragen des Schulrechts und der Schulverfassung geregelt werden, die unmittelbar mit den äußeren Angelegenheiten der Schule zusammenhängen und für die Erhaltung des konfessionellen Charakters der Schule von Bedeutung sind"; die „kon-

fessionellen Rücksichten sollen in erster Linie stehen". Das läßt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig; was man durch ein allgemeines Schulgesetz nicht erreichen kann, das sucht man, ganz nach Bosses' Rezept, durch Einzelgesetze zu erreichen, die sich dann zu einem Ganzen zusammenschließen werden. Centrum und Konservative reichen sich natürlich auch hier wieder die Hand; ihre Ziele sind ja dieselben, wenn auch die Wege zu denselben verschieden sind. Und da die preußische Regierung heute mit Centrum und Konservativen im Bunde ist, so konnten die „Berl. Pol. Nachrichten", die wissen wie der Regierungshase läuft, erklären, es sei nun „der Moment gekommen, wo die Staatsregierung den Plan einer neuen Regelung der Schulunterhaltungspflicht mit Aussicht auf Erfolg werde aufnehmen können". Man darf sich nun der Thatsache nicht verschließen, daß die Volksschule nur dann eine nationale Bildungsanstalt werden kann, wenn die Schullasten, wie es auch in Preußen in den letzten Jahrzehnten angestrebt wird, von größeren Verbänden, sei es der Staat, oder seien es Bezirks- oder Provinzialverbände, übernommen werden; heute trägt der preußische Staat schon ein Drittel aller Volksschullasten. Die „Grenzboten", welche der Unterhaltung der Volksschule in Preußen im letzten Jahre einen Artikel widmeten, kommen zu der Ansicht, daß der Staat die Kosten für die Volksschule in vollem Umfange tragen solle. Finanziell unmöglich sei das nicht; es handle sich im ganzen um etwa 180 Mill. Mk., ein für Preußen keineswegs unerschwinglicher Betrag. Begründet wird diese Anschauung mit einem Hinweis auf einen die Kosten der Volksschule in Preußen betreffenden Aufsatz in Heft 4, Jahrgang 1898 des Schmollerschen „Jahrbuchs für Gesetzgebung 2c.", worin dargethan wird, wie die Schule in den deutschen Landen seit den Tagen der Reformation keineswegs durch die Kirche, sondern von der weltlichen Obrigkeit ins Leben gerufen worden sei. Die Verbindung der Volksschule mit den Gemeinden beruhe lediglich auf zufälligen äußeren Umständen, nicht aber auf innerer sachlicher Notwendigkeit oder einer besonderen sozialpolitischen Absicht und Meinung. Es ist selbstverständlich, daß die Beeinflussung des Schulwesens durch den Staat mit der Uebernahme der Kosten steigen muß; immerhin darf aber der Staat nicht aus dem Auge verlieren, daß sich die Volksschule nur segensreich entwickeln kann, wenn sie sich den örtlichen Verhältnissen möglichst anpaßt; der Bureaukratismus darf nicht alles nivellieren wollen. Im ganzen Einheit, im einzelnen Freiheit, das sei auch hier die Losung!

Bei der großen Meinungsverschiedenheit zwischen den verschiedenen Parteien bezüglich des konfessionellen Charakters der Volksschule wird durch eine jede Verzwickung der Schulunterhaltungsfrage mit der Konfessionalität der Volksschule die Lösung der ersteren illusorisch gemacht; man muß alles ausscheiden, was mit der Sache an sich nichts zu thun hat, und sich dann auf dieser Basis zu verständigen suchen. Die Richtlinien einer solchen Verständigung dürften nach der „Schles. Schulztg." „in dem Ministerial-Erlaß vom 14. April d. J. über die Bildung neuer Schuldeputationen vorgezeichnet sein. Nach demselben hat der Minister nichts dagegen zu erinnern, daß Verhandlungen wegen der Einrichtung einer einheitlichen Schuldeputation nach den Vorschriften der Instruktion vom 26. Juni 1811 aufgenommen werden. Zu beachten bleibt hierbei, daß unter allen Umständen mindestens ein Geistlicher von dem Bekenntnis der in dem Stadtschulbezirk vorhandenen Schulen und ein in dem Stadtschulbezirk angestellter Lehrer oder Rektor der Stadtschuldeputation angehören muß. Im übrigen hat sich die Zusammensetzung der Schul-

deputation nach der genannten Instruktion zu richten. Auch ist der Minister damit einverstanden, daß der Schuldeputation konfessionell gesonderte Schulvorstände nachgeordnet werden. Hierdurch darf jedoch die Einheitlichkeit der Leitung der Schuldeputation nicht gestört werden; es ist Vorsorge dahin zu treffen, daß die Schulvorstände stets die Organe der Schuldeputation bleiben und sich nicht etwa gleichwertig neben sie stellen können. Im wesentlichen wird den Schulvorständen die örtliche Schulpflege zuzuweisen sein. Es versteht sich von selbst, daß, wenn der Verfassung gemäß die *bürgerlichen* Gemeinden Träger der Schullast werden, ihnen auch die Leitung der äußeren Angelegenheiten der Volksschule zufallen muß. Zur Ausübung derselben dienen die Schuldeputationen, die in verschiedenartiger Zusammensetzung und Zuständigkeit überall da bestehen, wo die Gemeinden aus freier Entschließung dazu übergegangen sind, die Schullast auf den Kommunaletat zu übernehmen. Wo sie sich ablehnend gegen diese Entwickelung verhielten, lagen die Bedenken zum Teil auf religiösem Gebiete. „Das System der Sozietät gestattet," wie es in der Begründung zu den beiden letzten Schulgesetzentwürfen übereinstimmend heißt, „die Errichtung besonderer konfessioneller Verbände und führt damit engere Beziehungen zwischen dem konfessionellen Charakter der Schule und den Schulunterhaltungspflichtigen herbei. Aber dieser Grund steht der Neuregelung auf kommunaler Grundlage nicht entgegen, da der konfessionelle Charakter der Schule durch die Kommunalisierung gar nicht geändert wird"; im Gegenteil, die verfassungsmäßige Berücksichtigung der konfessionellen Verhältnisse wird auch weiterhin gewährleistet, wenn nach dem Vorschlage obigen Ministerial-Erlasses den Schuldeputationen *konfessionelle Schulvorstände* nachgeordnet werden. Es entspricht diese Maßnahme nicht nur der geschichtlichen Entwickelung der Volksschule, sie ist auch aus dem Grunde geboten, weil infolge der einheitlichen Durchführung des Kommunalprinzips das gesamte Volksschulzwecken gewidmete Vermögen der Schulsozietät einschließlich des für Volksschulzwecke bestimmten Stiftungsvermögens mit allen daran haftenden Rechten und Pflichten auf diejenigen Kommunen übergeht, für deren Einwohner die betreffende Schule bisher bestimmt war. Von diesem Gesichtspunkte aus ist es durchaus billig und empfehlenswert, wenn den bisherigen Sozietäten auch weiterhin ein Mitbestimmungsrecht über die künftige Verwendung ihres Schulvermögens eingeräumt wird. Es unterliegt keinem Zweifel, daß bei einer derartig festen Begrenzung der mit den äußeren Angelegenheiten der Schule in enger Verbindung stehenden Fragen des inneren Schulwesens auf eine Verständigung im Landtag mit Sicherheit zu rechnen ist. Allerdings muß zugegeben werden, daß die Beibehaltung konfessioneller Schulvorstände neben den Schuldeputationen weder die Liberalen noch die Konservativen und das Centrum völlig befriedigt; aber heute, wo die Ansichten über die zweckentsprechende Gestaltung der örtlichen Schulverwaltung weit auseinandergehen, kann nur auf dem Wege des Kompromisses mit Aussicht auf Erfolg vorgegangen werden. Hoffentlich entschließt sich die Staatsregierung, auf dieser Grundlage schon in der nächsten Session die Neuregelung der Schulunterhaltungspflicht vorzunehmen. Je früher dieselbe in Angriff genommen wird, desto besser ist es für die gedeihliche Fortentwickelung der Schulen und der mit Schulabgaben überbürdeten Gemeinden".

Der preußische Unterrichtsminister hat sich in einem Bescheide dafür ausgesprochen, daß sobald sich die Gelegenheit dazu bietet, auf eine *vollständige Abtrennung der niederen Küsterstellen* von

Lehrerstellen unter entsprechender vermögensrechtlicher Auseinandersetzung Bedacht genommen werde. Da sich hierbei eine neue Festsetzung der Grundgehälter der Küsterlehrer nicht umgehen läßt, so findet man kein Bedenken, wenn von den Schulunterhaltungspflichtigen freiwillig die Vergütungen für die niederen und höheren Küsterdienste zusammen dabei höher festgestellt werden, als es jetzt bei der Bemessung der erhöhten Grundgehälter der Küsterlehrer geschehen ist. Voraussetzung dabei ist jedoch, daß der einem Küsterlehrer im Grundgehalt zu gewährende Mehrbetrag für die höheren Küsterdienste durch die nach dem Lehrerbesoldungsgesetz in Betracht kommenden Einnahmen gedeckt werden. Es sind immer noch ganz eigenartige Dinge, die solch ein Küsterlehrer zu verrichten hat. Da steht obenan das täglich dreimalige Läuten, im Sommer um 6 Uhr, im Winter um 7 Uhr morgens, mittags um 12 Uhr und abends bei Sonnenuntergang, das zweimalige Läuten des Sonntags vor dem Gottesdienst, das Ausläuten bei Todesfällen und das Begräbnisläuten, das öftere Einölen der Glocken, das tägliche Aufziehen und das Stellen der Turmuhr. Zu den niederen Küsterdiensten gehört ferner das Anstecken der Liedernummern, das Auf- und Abdecken der Altarbekleidungen, das Heranschaffen und Reinigen der Abendmahlsgeräte, das mehrmalige Kirchenkehren im Jahre und das Feuerläuten vom Turm. Das sind doch gewiß alles Verrichtungen, die dem Lehrer der Gegenwart schon längst hätten abgenommen werden müssen. Beantragt nun der Lehrer die Ablösung der oben genannten Küstergeschäfte, so werden ihm seitens der Gemeinden oftmals die größten Schwierigkeiten bereitet, da der hierfür dem Lehrer gewährte Betrag bei weitem nicht ausreicht, einen Küster anzustellen und die Gemeinden auch nicht gewillt sind, den Mehrbetrag zu zahlen. Nur eine strikte Verfügung des Ministers kann diesen unschönen Zuständen ein Ende machen.

Einen großen Fortschritt in der Lösung der Lehrerbesoldungsfrage hat man im Großherzogtum Hessen im verflossenen Jahr gemacht; hier ist kurz vor Schluß des Jahres ein Gesetz zustande gekommen, das den hessischen Lehrern ein Einkommen gewährt, wie es in keinem Staate mit Ausnahme der Republik Hamburg vorhanden ist. Die nachstehend bezeichneten Sätze bezeichnen den Gehalt der Orte und kleinen Städte; die größeren Städte gehen auf 3200 Mk. Gehalt nebst 500—700 Mk. Wohnungsgeld hinauf. Es beziehen in Hessen die Lehrer:

im	1.— 3.	Dienstjahr	(3.— 5.)	1100 Mk.
„	4.— 6.	„	(6.— 8.)	1250 „
„	7.— 9.	„	(9.—11.)	1400 „
„	10.—12.	„	(12.—14.)	1550 „
„	13.—15.	„	(15.—17.)	1700 „
„	16.—18.	„	(18.—20.)	1850 „
„	19.—21.	„	(21.—23.)	2000 „
„	22.—24.	„	(24.—26.)	2200 „
„	25.—27.	„	(27.—29.)	2400 „
„	28.—30.	„	(30.—32.)	2600 „
mit mehr als 30 (32) Dienstjahren				2800 „

Die Dienstjahre werden nach Bestehen der Dienstprüfung, also etwa vom 3. Dienstjahre nach dem Seminaraustritt an gerechnet werden. Um also festzustellen, in welchem Gesamtdienstalter die betreffenden Beträge gewährt werden, sind immer zwei Jahre hinzuzuzählen. Die freie Wohnung resp. Mietsentschädigung von mindestens 200 Mk. ist nicht ein-

geschlossen; sie wird bei der Pension mit 200 Mk. in Anrechnung gebracht. Angefügt sei noch, daß das neue Besoldungsgesetz ohne jede Uebergangsbestimmung mit Wirkung vom 1. April 1900 in Kraft tritt, daß also jeder hessische Lehrer sofort in den vollen Genuß des betreffenden Gehaltes tritt. Es wurde zugleich auch noch die Bestimmung getroffen — weil eben nicht alle Wünsche der Lehrer erfüllt wurden —, daß im Jahre 1904 eine Revision des Gesetzes eintreten soll. Kann dann eine Einigung zwischen Regierung und Kammer nicht erzielt werden, so gelten die Sätze weiter. Die gesamten Kosten der Aufbesserung bezahlt der Staat; die Auszahlung der Lehrergehalte erfolgt durch die Staatskasse. Auch ein neues Witwen- und Waisengesetz wurde erlassen. Hiernach sind Eintrittsgelder und Beiträge zur Witwen- und Waisenkasse der Volksschullehrer mit Wirkung vom 1. April 1899 an nicht mehr zu entrichten. Das Eintrittsgeld betrug seither 104 Mk., der jährliche Beitrag 42 Mk. Die Höhe des Anspruchs auf Witwengeld, das seither in jedem Falle 450 Mk. betrug, bemißt sich in Zukunft nach dem Dienstalter des verstorbenen Lehrers. Das Witwengeld beträgt: vom 1. bis einschließlich 10. Dienstjahre 450 Mk., vom 11. bis einschließlich 20. Dienstjahre 500 Mk., vom 21. bis einschließlich 30. Dienstjahre 550 Mk., vom 31. Dienstjahr an 600 Mk. Waisengeld erhalten diejenigen ehelichen oder diesen gleichstehenden Kinder eines Volksschullehrers, welche zur Zeit seines Todes das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Das Waisengeld beträgt: 1. für Kinder, deren Mutter lebt und zur Zeit des Todes des Lehrers zum Bezug des Witwengeldes berechtigt war, $^1/_5$ des Witwengeldes für jedes Kind; 2. für Kinder, deren Mutter nicht mehr lebt oder zur Zeit des Todes des Lehrers zum Bezug von Witwengeld nicht berechtigt war: a) beim Vorhandensein eines bezugsberechtigten Kindes $^2/_3$ des Witwengeldes, b) beim Vorhandensein zweier bezugsberechtigter Kinder die Hälfte für jedes Kind, c) beim Vorhandensein von drei oder mehr bezugsberechtigten Kindern $^1/_3$ für jedes Kind. Das Waisengeld für sich und Witwen- und Waisengeld zusammen dürfen den Betrag von 1200 Mk. nicht übersteigen.

In Hamburg ist eine Gehaltserhöhung für die unteren und mittleren Beamten einschließlich der Volksschullehrer geschaffen worden, die für das Jahr 1899 rückwirkend ist. Die hamburgischen Lehrer werden nunmehr also folgende Gehälter beziehen:

Hauptlehrer	4100 M.	{3×500 / 1×400}	6000 M.
Lehrer I. Amtsklasse	2900 „	5×300	4400 „
Lehrer II. Amtsklasse	2000 „	4×300	3200 „
Lehrerinnen	1400 „	6×200	2600 „
Hilfslehrer	1400 „		
Hilfslehrerinnen	1100 „		

Die Beförderung der Lehrer von der II. in die I. Amtsklasse soll in der Regel nach 9jähriger Dienstzeit erfolgen, muß aber nach 15jähriger Dienstzeit geschehen und zwar unter Anrechnung derjenigen Dienstjahre, die in der II. Amtsklasse nach Erreichung der Stufe von 2900 Mk. verbracht worden sind.

Der Lehrerverein des Königreichs Sachsen hatte, wie im vorigen Jahresbericht angeführt worden ist, 1899 eine Petition an die Kammer resp. Regierung bezüglich der Neuregelung der Lehrerbesoldungen gerichtet; sie hatte jedoch nicht den erwünschten Erfolg. Durch ein Gesetz mit Wirkung vom

1. Jan. 1900 wurden die Gehaltsverhältnisse der Lehrer und die Beihilfe des Staates zu den Dienstalterszulagen neu geregelt. Das neue Gesetz enthält folgende Bestimmungen: 1. Das Mindesteinkommen eines ständigen Lehrers beträgt jährlich 1200 Mk., eines Schuldirektors, je nachdem ihm mehr als neun ständige Lehrer oder Hilfslehrer unterstellt sind oder nicht, 3000 oder 2600 Mk., und das eines Hilfslehrers 850 Mk. neben freier Wohnung oder einer Wohnungsentschädigung. Das Einkommen der Schuldirektoren steigt durch drei alle fünf Jahre zu gewährende Zulagen von 300 Mk. Das Einkommen der ständigen Lehrer, die mehr als 40 Kinder an ihrer Schule zählen, ergiebt folgende Staffel: Mit dem 25. Jahre 1200 Mk., mit dem 30. Jahre 1400 Mk., mit dem 35. Jahre 1600 Mk., mit dem 40. Jahre 1750 Mk., mit dem 45. Jahre 1900 Mk., mit dem 50. Jahre 2000 Mk., mit dem 55. Jahre 2100 Mk. Lehrer, die in ihrer Schule weniger als 40 Schüler zählen, erhalten in jedem der sechs Abschnitte ihrer Dienstzeit nur 100 Mk. Zulage. Das Höchstgehalt beträgt also bei den Direktoren 3500 Mk. bezw. 3900 Mk., das der ständigen Lehrer 1800 bezw. 2100 Mk. 2. Die Alterszulagen werden für diejenigen Schulen, an denen, einschließlich des Direktors, nicht mehr als acht ständige Schulstellen vorhanden sind, vom Staate voll übernommen. Die übrigen Schulgemeinden erhalten zur Aufbringung der Alterszulagen jährliche Beihilfen nach der Zahl der diese Schulen besuchenden Kinder. 3. Eine Anrechnung des Einkommens vom Kirchendienste in das vom Schuldienste findet nicht mehr statt. 4. Für Ueber- bezw. Fortbildungsschulstunden werden jährlich pro Stunde mindestens 55 Mk. bezahlt. Die große Mehrzahl der ständigen Lehrer hat also ein Einkommen von 1400 bis 2600 Mk., und zwar haben 1200—1400 Mk. 6,06 %, 1400—1600 Mk. 14,05 %, 1600—1800 Mk. 14,55 %, 1800 bis 2000 Mk. 9,43 %, 2000—2200 Mk. 10,53 %, 2200—2400 Mk. 12,69 %, 2400—2600 Mk. 8,76 %.

Die Gehälter der Direktoren beginnen da, wo die große Mehrheit der ständigen Lehrer abschließt; sie beziehen, und zwar in steigender Anzahl, 2600 Mk. bis über 6000 Mk., über den letzten Betrag geht indessen noch nicht ein Prozent der Direktoren hinaus. Die Gehälter der Hilfslehrer bewegen sich zwischen den Mindestsätzen „bis 850 Mk." und 1400 Mk. Die in geringer Zahl vorhandenen Lehrerinnen sind im wesentlichen mit den Lehrern gleichgestellt. Die übergroße Mehrzahl bezog, wie die Lehrer, 1400 bis 2600 Mk. Sondert man die Großstädte Leipzig, Dresden und Chemnitz aus, so bleiben für das übrige Land Gehälter übrig, die als glänzend nicht gut bezeichnet werden können.

„Die Uebernahme der Alterszulagen der Lehrer auf den Staat in der Höhe von 2 Mill. Mk. für 93 % der Schulgemeinden ist in der That," so schreibt die „Sächs. Schulztg.", „als ein bedeutender Fortschritt zu bezeichnen; hoffentlich ist die Zeit nicht mehr fern, in der die Uebernahme sämtlicher Alterszulagen auf den Staat eine Thatsache sein wird." Das Höchstgehalt beträgt nach dem Gesetz von 1898 2100 Mk. „Dem Einwande gegenüber, ‚daß die Gehaltssätze der Lehrer, in den Lehrergehaltsbestimmungen doch nur die Minimalgrenzen bezeichnen, unter welche nicht herabgegangen werden darf, die zum mindesten eingehalten werden müssen, die aber selbstverständlich überschritten werden dürfen und in der großen Mehrzahl der Fälle, in fast achtzig von hundert Fällen überschritten, sogar sehr wesentlich überschritten werden', ist darauf hinzuweisen, daß die weitaus größte Zahl der Schulorte, 1220 = 63 %, bei Bemessung der Lehrergehalte sich streng an die durch das Gesetz be-

stimmten Minimalsätze hält. Daher ist der Wunsch der Lehrer gewiß nicht als unbillig zu bezeichnen, die Mindestgehalte in allen Gemeinden des Landes so bemessen zu sehen, daß sie ‚bei Zugrundelegung bescheidener Ansprüche an die Lebenshaltung‘ den hervorragenden Bedürfnissen entsprechen. Und es würde eine irrige Meinung sein, bei der gesetzlichen Regelung der Volksschullehrergehalte die Mindestgehalte aus dem Grunde nicht besonders hoch zu bemessen, weil die meisten Gemeinden doch über dieses Minimum hinausgehen würden."

„Was aber," so schreibt die „Sächs. Schulztg." weiter, „vor allem eine tiefgehende Erregung in der letzten Zeit unter der gesamten sächsischen Lehrerschaft hervorgerufen hat, waren die Aussprachen, die bei Besprechung des Dekretes 7 und der Petition des Sächs. Lehrervereins in der II. Kammer erfolgten, und die verschiedenen Beschuldigungen, die unter Zustimmung des Hauses bei dieser Gelegenheit gegen die Lehrerschaft, die doch glaubte, nur wohlbegründete Wünsche zum Ausdrucke gebracht zu haben, erhoben worden sind. Gegen die Lehrer der großen Städte, insbesondere gegen die Leipziger Lehrerschaft, wurde der Vorwurf erhoben, eine „recht wenig angemessene Agitationsweise bei Geltendmachung ihrer Wünsche", die Gehaltsangelegenheit betreffend, ausgeübt zu haben. Dieser schwere Vorwurf ist als völlig unbegründet entschieden zurückzuweisen. Die Lehrer der Großstädte haben in Sachen der Gehaltsangelegenheit des Sächs. Lehrervereins keine Agitation entfaltet. Auf Anregung kleiner Bezirksvereine kam die Gehaltsangelegenheit auf die Tagesordnung der Auerbacher Delegiertenversammlung, auf welcher die Beschlüsse die Zustimmung sämtlicher Vertreter des Sächs. Lehrervereins erhielten. Die Petition, die nach einem Urteil von maßgebender Seite nach Form und Inhalt einen nur günstigen Eindruck hervorgerufen hat, ist der Hohen Staatsregierung und den Hohen Ständekammern durch den Vorstand überreicht worden. Deputationen der Lehrerschaft haben eine Anzahl der Abgeordneten gebeten, für die in der Petition zum Ausdruck gebrachten Wünsche bei den Verhandlungen in den Kammern einzutreten. Das ist die Agitation — wenn dies überhaupt als Agitation bezeichnet werden kann — die seitens des Sächs. Lehrervereins entfaltet worden ist. Da der Beweis für diesen Vorwurf in keiner Weise erbracht, dem Leipziger Lehrerverein gegenüber aber aufrecht erhalten worden ist, sah sich der Vorstand des Sächs. Lehrervereins genötigt, in Nr. 9 der Sächs. Schulzeitung folgende Erklärung abzugeben: Erklärung. Der Vizepräsident der II. Kammer des Sächs. Landtages, Herr Abgeordneter Opitz-Treuen, nahm in seiner Etatrede vom 20./11. 1899 Bezug auf die Petition des Sächs. Lehrervereins. Dabei führte der Herr Justizrat u. a. folgendes aus: „Nicht verschweigen kann ich freilich dabei, wie es uns peinlich berührt hat, daß von seiten eines Teiles wenigstens der Lehrerschaft die Wünsche, die hier vorgetragen werden (also bez. der Gehaltsverhältnisse) bei anderen Gelegenheiten durch eine recht wenig angemessene Agitationsweise betrieben worden sind. Die Art und Weise, wie z. B. von seiten der Leipziger Lehrerschaft bei der Geltendmachung ihrer Wünsche vorgegangen worden ist, ähnelt doch recht bedenklich jenem Worte von der verdammten Bedürfnislosigkeit und dem Worte: Zufriedenheit ist Gehirnerweichung, das wir von einer gewissen anderen Seite zu hören gewohnt sind" .... „Zu meiner Freude kann ich mitteilen, daß es nicht die ganze Lehrerschaft, sondern nur ein Teil ist, der sich dieser Agitation befleißigt, und zwar in der Hauptsache nur die Lehrerschaft der großen Städte" ..... Der Vorstand des Sächs.

Lehrervereins hat zu diesen Aeußerungen des Herrn Opitz zu erklären, daß die Lehrerschaft der großen Städte eine Agitation in Gehaltsangelegenheiten der Sächs. Lehrerschaft nicht betrieben hat. Die Petition des Sächs. Lehrervereins, verfaßt vom Vorstande, ist hervorgegangen aus den Anregungen kleinerer Bezirkslehrervereine und den zustimmenden Beschlüssen sämtlicher Vertreter der Auerbacher Delegiertenversammlung. Der unterzeichnete Vorstand hält es für seine Pflicht, die Bezirksvereine des Sächs. Lehrervereins gegen unbegründete Anschuldigungen in Schutz zu nehmen. Er weist daher die Angriffe des Herrn Abgeordneten auf die Lehrerschaft der großen Städte, insbesondere auf den Leipziger Lehrerverein, zurück und erwartet, daß der Herr Justizrat Opitz obige Anklagen nicht ferner aufrecht erhält."

Der Leipziger Lehrerverein beauftragte eine Kommission von 16 Lehrern mit der Ausarbeitung einer Denkschrift über die Gehalts- und Dienstverhältnisse der Leipziger Lehrer; diese wurde in der „Leipziger Lehrerzeitung", dessen Redakteur Lehrer Beyer war, abgedruckt und jedem Mitgliede des Rates und des Stadtverordnetenkollegiums zugestellt. Diese fühlten sich aber durch die Form der Erklärung verletzt und ließen gegen die 16 Lehrer und den Redakteur der Leipziger Lehrerzeitung das Disziplinarverfahren einleiten. Die 16 Lehrer erhielten eine für drei Jahre gültige Verwarnung und Lehrer Beyer wurde die Konzession der Redaktion der Leipziger Lehrerzeitung entzogen. Diese Maßregelung ist kein Ehrenblatt in der Leipziger Schulgeschichte; es sieht nach Reaktion aus.

In den thüringischen Staaten gestalten sich vom 1. Jan. 1900 ab die Gehälter der Lehrer wie folgt: Weimar 1000 Mk. Anfangsgehalt, nach 25jähriger Dienstzeit 2000 Mk., in den Städten nach besonderer Regelung; Altenburg 1100 Mk. Anfangsgehalt, nach 28jähriger Dienstzeit 1950 Mk. (ein Lehrer auf dem Lande 100 Mk. mehr, für städtische Lehrer ortsstatutarische Regelung); Gotha 1000 bezw. 1200 Mk. Anfangsgehalt, nach 30jähriger Dienstzeit 2400 Mk., in Städten bis 2700 Mk.; Meiningen 1100 Mk. Anfangsgehalt, nach 30jähriger Dienstzeit 2200 Mk.; Reuß ä. L. 1000 Mk. Anfangsgehalt, nach 25jähriger Dienstzeit 1800 Mk., in den Städten nach besonderer Regelung; Reuß j. L. 1000 Mk. Anfangsgehalt, nach 24jähriger Dienstzeit 2000 Mk., in den Städten nach besonderer Regelung; Rudolstadt 1000 bezw. 1200 Mk. Anfangsgehalt, nach 30jähriger Dienstzeit 1800 bezw. 2000 Mk.; Sondershausen 1050 bezw. 1250 Mk., nach 25jähriger Dienstzeit 2000 bezw. 2450 Mk.

In Baden hat man sich noch nicht entschließen können, die Lehrer ins Beamtengesetz aufzunehmen und ihnen einen zeitgemäßen Gehalt zu gewähren; als kleine Abschlagszahlung ist der Erlaß der Witwenkassenbeiträge zu betrachten. Nicht mehr Erfolg hatte der badische Lehrerverein mit seinem Bestreben um Beseitigung des Zwangsorganisten-Paragraphen; die zweite Kammer hatte gegen die Stimmen des Centrums die Regierungsvorlage, welche den Zwangsparagraphen beseitigte, angenommen, aber in der ersten kam es nicht zur Beschlußfassung. Da nun vorauszusehen ist, daß die Regierung in der nächsten Session den Antrag wieder vorlegen und dann derselbe zum Gesetz erhoben werden wird, so hat die Kurie in Freiburg auf den Paragraphen verzichtet und will für künftig ein freies Vertragsverhältnis herstellen; sie hofft damit die katholischen Lehrer dem Centrum zu erhalten. Allein die Lehrer gehen nicht auf den Leim; sie wissen recht gut, daß der Staat bei etwaigen

Streitigkeiten sie jederzeit zwingen kann, und dringen auf Beseitigung des Paragraphen. Die Regierung hatte folgende Fassung vorgeschlagen: „Den Lehrern ist gestattet, den Organisten- bezw. Vorsängerdienst nach Maßgabe der für Besorgung von Nebenbeschäftigungen durch Beamte allgemein geltenden Vorschriften zu übernehmen. Die Genehmigung der Oberschulbehörde darf nur aus dienstlichen Gründen versagt werden und ist aus denselben Gründen jederzeit widerruflich. Hilfslehrer und Schulverwalter können, sofern der Hauptlehrer, dessen Stelle sie vertreten, den Organistendienst besorgte, zur einstweiligen Weiterführung dieses Dienstes unter den für den seitherigen Inhaber festgesetzten Bedingungen durch die Oberschulbehörde angehalten werden. Niedere kirchliche Dienste dürfen die Lehrer nicht übernehmen." Die Motive der Regierung zu diesem Gesetz besagten: „Thatsächlich ist von der Befugnis, einen Lehrer zur Uebernahme des Organisten- und Vorsängerdienstes anzuhalten, nur ein sehr beschränkter Gebrauch gemacht worden. Der vorliegende Gesetzentwurf bezweckt, dieselbe ganz zu beseitigen. Die Großherzogliche Regierung geht dabei von der Anschauung aus, daß kein dringendes Bedürfnis zur Aufrechterhaltung des bisherigen Zustandes vorliegt, der vielfach als eine Beeinträchtigung des für alle anderen Nebengeschäfte geltenden und als Regel auch für den Organisten- und Vorsängerdienst festgehaltenen Grundsatzes der freien vertragsmäßigen Ordnung empfunden wird, und immerhin in den letzten Jahren in einer Reihe von Fällen Anlaß zu tiefgehenden Zerwürfnissen und Schwierigkeiten geboten und infolge hiervon auch zu Störungen des Gemeindefriedens geführt hat." „Thatsächlich wird wohl in den bestehenden Verhältnissen hinsichtlich der Besorgung des Organistendienstes eine wesentliche Aenderung nicht eintreten."

Der Badische Lehrerverein hatte in einer Petition um Aufhebung oben erwähnten Zwanges als Grund angeführt: „Nicht, daß die Lehrer Organisten sind, ist für sie niederdrückend, sondern, wie sie es werden müssen, wie man sie dafür entlohnt, und wie man sie, wie verschiedene unliebsame Vorgänge zeigen, oft behandelt."

In Bayern erregte die ministerielle „Denkschrift" durch die darin enthaltene geringe Bewertung der Lehrerarbeit den berechtigten Unwillen der Lehrer; die Regierung hat in derselben den Lehrer direkt auf Nebenverdienst angewiesen und alles zusammengetragen, was gegen eine Gehaltserhöhung spricht. Sie schlägt einen einheitlichen Anfangsgehalt von 1200 Mk. nebst freier Wohnung resp. Wohnungsgeld vor; der Gehalt als Kirchendiener soll dem Lehrer bis zum Betrage von 200 Mk. in diesen Anfangsgehalt nicht eingerechnet werden, denn diesen niederen Kirchendienst will man dem Lehrer nicht abnehmen. Die Denkschrift, das muß man ihr lassen, ist gründlich bearbeitet; sie umfaßt 128 Seiten und 26 statistische Beilagen mit weiteren 100 Seiten; man scheint von Anfang an bei der Abfassung darauf bedacht gewesen zu sein, gründlich den Nachweis zu erbringen, daß eine Aufbesserung der Lehrergehalte in Bayern eigentlich gar nicht notwendig sei und man den Lehrern, wenn man nur etwas in dieser Hinsicht thue, ein Gnadengeschenk gäbe. Das Ministerium, so kann man zwischen den Zeilen lesen, ist durch die Lehrerpetitionen und den Landtag dazu gedrängt worden, sich mit der Frage zu beschäftigen; es hat aber nun die Verpflichtung, zu untersuchen, wie die Realisierung der Wünsche der Lehrer auf den Staatssäckel wirken und von hier aus die Frage zu lösen. Und da muß man sagen: Der Finanzminister hat über den Kultusminister gesiegt, trotzdem die Denkschrift

aus dem Kultusministerium hervorgegangen ist. „Gerade von einer Denkschrift," heißt es in der Schrift: „Die Würdigung der Lehrerarbeit in der Denkschrift des bayr. Kultusministeriums" von einem Schulmann, „die ja nicht Gesetzesvorlage sein soll, sondern nur die Punkte zur Ueberlegung und Beurteilung stellt, von denen eine nachfolgende Gesetzesvorlage beeinflußt sein wird, müßte verlangt werden, daß sie prinzipielle Untersuchungen anstellt, daß sie in präziser, unzweideutiger Weise die Ansichten des Ministeriums über die Bedeutung des Lehrerstandes und die ihm zukommende Entlohnung zum Ausdruck bringt und diese Ansichten auch begründet... Auf Untersuchungen und Erwägungen erwähnter Art aber läßt sich die Denkschrift nicht ein." Im Grunde genommen, so tönt es uns aus der Denkschrift ins Ohr, ist ja auch die Schulunterhaltung Sache der Gemeinde; was der Staat giebt, ist Gnade. Und hier ist doch — man höre — schon viel geschehen; aber die Lehrer sind nicht zufrieden und kommen immer wieder, besonders der bayrische Lehrerverein. Die Lehrer dagegen werden beim Lesen der Denkschrift sich sagen: der bayrische Staat hat seine Verpflichtungen gegen die Schule noch niemals und bis heute noch nicht erkannt; die Lehrer mußten immer die treibende Kraft sein. Da nun das bayrische Kultusministerium so gern Vergleiche mit anderen Staaten zieht, so hat es jetzt die beste Gelegenheit, die Besoldung der Pfälzer Lehrer mit denen der Rheinhessischen zu vergleichen; vielleicht wird ihm dabei manches klar. Aber in Bayern, wo die Kirche im Staate herrscht und der Lehrer erst Kirchendiener und dann Schuldiener ist, da wird's so leicht nicht helle! Dem Lehrer als Kirchendiener widmet daher die Denkschrift besondere Aufmerksamkeit. An eine Trennung des Kirchen- vom Schuldienst denkt man im bayrischen Kultusministerium natürlich nicht; einmal hält es eine Absonderung des Meßnerdienstes von dem Schuldienst nicht für geboten, und dann kann es die paar Groschen nicht entbehren, um die Lehrer wenigstens nicht verhungern zu lassen. Daher tritt es auch endlich so warm für die Nebenverdienste der Lehrer ein; den Umstand, daß der Lehrer noch etwas nebenher verdienen kann, sieht es als einen „Vorzug des Schuldienstes" an. Die Denkschrift verdient nach alledem in das bayrische Staatsmuseum als ehrwürdiges Aktenstück aufgenommen zu werden; dem Geschichtsforscher im Jahre 3000 kann es deutlich zeigen, auf welcher Höhe der Kultur Bayern schon im Jahre 1900 stand!

In Württemberg ist mit dem 1. Juli 1900 der Lehrer vom niederen Kirchendienst befreit worden. Der Organistengehalt wurde vom bischöflichen Ordinariat auf 90 Mk. festgesetzt; der des Chordirigenten ebenfalls auf 90 Mk.; sind beide Stellen in einer Hand, so erhält der Mann 150 Mk. Das evangelische Konsistorium hat 100 Mk. als Normgehalt festgesetzt; auf die Kirchenaufsicht seitens der Lehrer hat es verzichtet.

Ueber die „Verstaatlichung der Volksschule" sind auch im verflossenen Jahre in Lehrerversammlungen und Landtagsverhandlungen lebhafte Erörterungen gepflogen worden; die Lehrerschaft steht ihr im ganzen sympathisch gegenüber, denn sie sieht in der Praxis gar zu deutlich, was selbst die Edelsten der Nation für die Schule thun, wenn sie nicht dazu gezwungen werden. Der Fürst von Hohenlohe-Oehringen in Schlesien hat die Forderungen der Gemeinde, der er allein aus seinem Hüttenbezirk 683 Kinder zuweist, einen Teil der Schul- und Armenlasten zu tragen, abgewiesen, und gegen die eingereichte Klage Verjährung geltend gemacht; der Reichsgraf von Schaffgotsch, ebenfalls ein schlesischer Großgrundbesitzer, mußte zu der Leistung des Materials zum Schulbau

von der Regierung gezwungen werden. Mit den Schulgebäuden in Ostelbien, wo sich der Landadel ebenso verhält, sieht es daher traurig aus; ein großer Teil ist baufällig und kann „ohne Schaden für die Gesundheit der Lehrer und Kinder nicht benutzt werden"; das hat man schon vor zehn Jahren erkannt, aber geändert hat sich noch wenig. Wir stimmen völlig den Forderungen zu, welche Seminardirektor Dr. Andreae in Kaiserslautern auf der Hauptversammlung des Bayrischen Lehrervereins in folgenden Sätzen zusammenfaßte: „1. Die geschichtliche Entwicklung des Volksschulwesens nach Bedeutung und Aufgaben, sowie die größere Ausdehnung des Pflichtenkreises fordern, daß sich der Staat nicht nur indirekt durch Ueberwachung und Oberleitung, sondern direkter und weitergehend dieser grundlegenden allgemeinsten Abteilung der von ihm geschaffenen Schulanstalten annehme. 2. Daß der Verwirklichung dieses Gedankens allerlei Befürchtungen, Bedenken und Schwierigkeiten entgegenstehen, soll nicht geleugnet werden. Allein abgesehen von geflissentlichen Verdunkelungen des Sachverhalts, irrtümlichen Auffassungen und offenbaren Uebertreibungen sind dieselben nicht von der Art, daß sie nicht bei gutem Willen mit der Zeit überwunden und beseitigt werden könnten. 3. Denn außer den Anstalten zur Heranbildung seiner Beamten kann es für den Staat keine Kategorie von Schulen geben, welche seine unmittelbare Teilnahme mehr herausfordern als die Volksschule, welche, als die Schule für alle, in eminentem Sinne die Angelegenheit der Gesamtheit der vom Staate umschlossenen Gesellschaft ist. Als Verwalter des Gesamtbesitzes, als Vertreter der Unmündigen, hat der Staat seine Fürsorge für die Volksschulen zu bethätigen, nicht nur im Interesse der Selbsterhaltung, sondern auch, weil er zur Förderung der Kultur sonderlich berufen ist. 4. Nur unter diesen Voraussetzungen erscheint es möglich, gewisse, für die Zukunft des Volksschulwesens gestellte Aufgaben zu lösen, wie: Ausgleichung von Härten bei Verteilung von Schullasten und demgemäß leichtere Beschaffung der zur Fortentwickelung der Volksschule nötigen Mittel, Vereinfachung des Schulverwaltungsapparates, wirksamere Wahrnehmung der inneren Schulinteressen und damit Vermehrung des Schuleinflusses auf das Leben, angemessenere Stellung des Lehrerstandes."

Der sozialdemokratische Abgeordnete Ulrich brachte in der II. hessischen Kammer (Hessen-Darmstadt) einen Antrag auf Verstaatlichung der Volksschulen, Einführung der obligatorischen (allgemeinen) Volksschule, unentgeltliche Lieferung der Lehrmittel auf Staatskosten und Ausbildung und Unterhaltung aller zum Besuch der höhern Bildungsanstalten befähigten Kinder unbemittelter Eltern bis zum Abschluß ihrer Studien aus öffentlichen Mitteln ein. Dieser Antrag kam in dem Ende Oktober versammelten Kammerausschuß zur Verhandlung. Die Mehrheit des Ausschusses führte gegen den betreffenden Antrag folgende Gründe ins Feld: Die Uebernahme der gesamten Volksschulkosten auf den Staat hätte eine Mehrbelastung des Staatsbudgets um 5110181 Mk. herbeigeführt, während die Gesamtaufwendungen des Staates für das Volksschulwesen somit die Höhe von 6755439 Mk. erreicht haben würden. Nach Annahme des Gesetzentwurfs, betreffend Gehälter der Volksschullehrer, durch die Landstände werden die staatlichen Zuwendungen die Höhe von 2345258 Mk., die Gesamtaufwendungen des Staates und der Gemeinden eine solche von 7455439 Mk. erreichen, — ein Betrag, der bei voraussichtlicher Annahme einer höhern als ursprünglich vorgeschlagenen Gehaltsskala eine weitere entsprechende Steigerung erfährt. Solch hohe Beträge wären

somit von der Staatskasse aufzubringen, wenn dem Antrag Ulrich in seinem ersten Teile stattgegeben würde. Es würde nahezu eine Verdoppelung der direkten Staatssteuern notwendig werden, — eine Thatsache, die eine ernste Würdigung verdient. Auch gegenüber den weitern Punkten des gestellten Antrags verhält sich der Ausschuß ablehnend. Eine Minderheit des Ausschusses ist der Ansicht, daß man die Entscheidung über den Antrag Ulrich verschieben solle, bis eine klare Uebersicht über den Effekt der Steuerreform vorhanden sei. Nachdem sich aber die Mehrheit des Ausschusses für sofortige Erledigung des Antrags ausgesprochen, kam es zur Abstimmung. Der Ausschuß beantragt demgemäß mit allen gegen zwei Stimmen den Antrag des Abgeordneten Ulrich und Genossen abzulehnen.

3. Lehrermangel.

Eine notwendige Folge der den heutigen Zeitverhältnissen nicht entsprechenden sozialen und wirtschaftlichen Stellung des Volksschullehrers ist der Lehrermangel, der sich fast in allen Teilen Deutschlands, besonders aber in Preußen, bemerkbar macht. Seit Jahren war es z. B. der preußischen Regierung nicht möglich, die Lehrerbildungsanstalten mit der nötigen Anzahl von Zöglingen zu füllen; die Einstellung von besonderen Mitteln, um diesem Uebelstande abzuhelfen, erwies sich als nutzlos. Durch die Hebung unseres gewerblichen Lebens und die Erweiterung des Handels und Verkehrs sind den Jünglingen in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht lohnendere Stellungen geboten als wie sie der Lehrerstand bot; der Eintritt in die genannten Berufsarten ist zudem leichter und weniger kostspielig als der in den Lehrerberuf; jetzt ist auch noch das letzte Lockmittel, die fast völlige Freiheit vom Militärdienst gefallen. Die letzte amtliche Statistik vom Jahre 1896 hat ergeben, daß für 92001 Schulklassen nur 79431 Lehrkräfte vorhanden sind; es fehlten also, wenn ordnungsmäßig jede Klasse ihren Lehrer haben sollte, 12570 Lehrkräfte. Seit dieser Zeit haben sich die Verhältnisse wieder wesentlich geändert; „während die Zahl der mit seminarisch vorgebildeten Lehrkräften besetzten Schulstellen 1896 rund 73000 betrug, wie der Kultusminister angiebt, betrug dieselbe zu Ostern 1900 bereits über 81000. Wenn der Kultusminister dabei sagt, daß 1896 noch ein erheblicher Ueberschuß an Lehramtsbewerbern vorhanden gewesen sei, so läßt sich das nur aus der üblichen Praxis erklären, mehrere Klassen durch einen Lehrer versehen zu lassen. Der Lehrermangel wurde mit verursacht durch die Errichtung von Konfessionsschulen mit 4—10 Kindern; ein Hauptgrund liegt auch in dem geringen Zuwachs an Seminaren, der wieder zum Teil in dem Mangel an Zöglingen für dieselben seinen Grund hat. Das Manko an Lehrern muß natürlich eine weitere Zunahme erfahren, nachdem das bisherige Vorrecht der Volksschullehrer, wonach sie nach zehnwöchiger Dienstzeit bei einem Infanterieregimente zur Reserve beurlaubt wurden, von diesem Jahre ab in Fortfall gekommen ist und sie von jetzt ab ausnahmslos ein volles Jahr bei der Waffe dienen müssen. Bereits der frühere preußische Kultusminister suchte im Hinblick hierauf vorbeugende Maßregeln zu treffen, indem er in verschiedenen Provinzen neue evangelische und katholische Lehrerseminare und Bildungsanstalten für Seminaristen errichtete und an den meisten bestehenden Seminaren Doppelkurse einrichten ließ. Indessen ist damit, wie sich nunmehr zeigt, dem Uebelstande nicht abgeholfen worden; namentlich in den östlichen Provinzen ist noch immer ein erheblicher Mangel an Schulamtskandidaten vorhanden.

Nach der Erklärung des preußischen Kultusministers waren am 1. November 1900 ca. 1500 Lehrerstellen unbesetzt; wie viel Klassen aber aus Mangel an Lehrkräften überfüllt waren, sagt er nicht. Es ist in letzter Zeit mehrfach vorgekommen, daß sich auf Lehrerstellen, die öffentlich ausgeschrieben wurden, kein einziger Bewerber gemeldet hat; in einzelnen Orten müssen 120—150 Schüler von einem Lehrer unterrichtet werden; es hat sich bereits die Unmöglichkeit herausgestellt, für die zum Militärdienste eingezogenen Lehrer eine Vertretung zu beschaffen, die den Interessen des Unterrichts durchaus genüge. Innerhalb der preußischen Unterrichtsverwaltung bildet diese bemerkenswerte Erscheinung den Gegenstand ernster Erwägungen und man ist bemüht, nach Kräften, wenn auch vorläufig noch ohne Aussicht auf einen baldigen Erfolg, dem Lehrermangel abzuhelfen. So hat die kgl. Regierung in Köslin folgende Verfügung für die ihr untergeordneten Schulbehörden erlassen: „Der sich im diesseitigen Bezirk fortgesetzt steigernde Lehrermangel hat dahin geführt, daß zum 1. Oktober d. J. eine Anzahl Lehrerstellen nicht besetzt werden kann. Um den Unterrichtsbetrieb in allen Schulen nach Möglichkeit aufrecht zu erhalten, ersuchen wir die Herren Kreisschulinspektoren, selbständig und gegebenenfalls nach Vereinbarung mit den Kreisschulinspektoren der benachbarten Aufsichtsbezirke für die nicht zur Besetzung gelangenden Lehrerstellen Stellvertretungen und zwar bei mehrklassigen Schulen durch die anderen Lehrer der Schule, bei einklassigen Schulen durch die Lehrer der Nachbarschulen, einzurichten. Es ist dabei festzuhalten, daß täglich an jeder Schule Unterricht erteilt werden soll. Die Kosten der Stellvertretung sind anzugeben." In der Provinz Posen fehlen etwa 200 Lehrer, in der Provinz Westpreußen 150 bis 200; im Regierungsbezirk Oppeln sind über 100, im Regierungsbezirk Potsdam 75 Stellen unbesetzt. Diesen Vakanzen stehen indes nur verschwindend wenig Bewerber gegenüber. Die preußische Regierung wird daher von Ostern 1901 an ca. 80 dreijährige Präparandenkurse und 60 dreijährige Seminarkurse mit je 30 Zöglingen errichten; es fragt sich nur, ob sie die letzteren bekommt. Allerdings hat, wie der Kultusminister mitteilt, der Zudrang zu den Lehrerbildungsanstalten in den letzten Jahren zugenommen; 1896/97 nahmen die Seminare 3870, 1900/1901 4244 Zöglinge auf.

Die preußische Regierung könnte wenigstens etwas dem Lehrermangel steuern, wenn sie sich zur Einrichtung von Simultanschulen entschließen könnte; eine große Zahl kleiner Schulsysteme werden dadurch eingeschmolzen und die betreffenden Lehrkräfte frei werden. So bestehen nach der Statistik von 1896 im preußischen Staat 2344 Schulen mit weniger als 30 und von diesen wieder 827 mit weniger als 20 Kindern; viele von diesen Zwergschulen tragen einen konfessionellen Charakter und können aufgelöst werden, wenn sie diesen Charakter aufgeben.

Der Lehrermangel bringt der Schule und dem Lehrerstand keinen Nutzen, es sei denn, daß er die Regierung veranlaßt, die soziale und wirtschaftliche Lage des Lehrerstandes zu heben, damit sich junge Leute dem Lehrerstande widmen; gewöhnlich aber sucht man sich, geführt von reaktionären Faktoren, auf andere Weise zu helfen. Zunächst liegt die Gefahr nahe, daß man die Errichtung neuer Lehrerstellen so viel als möglich beschränkt; sodann sendet man Boten aus an die Straßen und ladet ein, wer sich nur einigermaßen zum Schuldienst eignet. Auch bei der Aufnahme in die Lehrerbildungsanstalten nimmt man es dann leicht nicht so genau. Meldungen aus Schlesien scheinen diese Befürch-

tungen zu bestätigen; man will dort besondere Kurse zur Ausbildung der Lehrer einrichten. „Zur rechtzeitigen Füllung der neuen Seminarkurse," schreibt die „Schles. Ztg.", „sollen in erster Linie diejenigen Präparanden, welche die Seminarprüfung bereits voll bestanden haben, aber bei Besetzung der etatsmäßigen Seminaristenplätze bisher nicht berücksichtigt werden konnten, herangezogen werden. Sollte es nicht möglich sein, innerhalb der Provinz Schlesien die zur Füllung der Präparanden-Nebenkurse erforderliche Zahl von Präparanden zu gewinnen, so wird die Behörde solche auch aus den Nachbarprovinzen heranzuziehen suchen. Die Gelegenheit ist also außerordentlich günstig für alle diejenigen, welche sich dem Beruf des Volksschullehrers zu widmen geneigt sind. Die Gefahr einer Zurückweisung besteht für sie gegenwärtig nicht mehr. Im Gegenteil, der Behörde werden recht volle Kurse sowohl für Präparanden wie für Seminaristen nur erwünscht sein, um auf diesem Wege den schon jetzt hervortretenden Lehrermangel so rasch wie eben möglich zu beseitigen. — Ob und inwieweit aus den provisorischen Kursen, bei der stetigen Vermehrung der Volksschulklassen in Schlesien, sich dauernde Einrichtungen werden entwickeln können, bleibt abzuwarten. Ganz in derselben Weise, wie in Schlesien, gedenkt die Staatsregierung auch in den andern Provinzen des Staates vorzugehen, um den steigenden Bedarf an Volksschullehrern möglichst rasch und dauernd zu decken." So kommen Elemente in den Lehrerstand eines Landes, die nicht zum Segen der Schule und des Volkes wirken und keine Zierde des Standes sind. Reaktionäre Parteien empfehlen jetzt schon, die Ansprüche an die Lehrerbildung herabzusetzen; sie möchten wieder die Zeiten herbeiführen, wo der Schulmeister so nebenher aus Idealismus auch etwas Schule hielt, aber besonders ein guter Kirchendiener war. In dem Abhandenkommen des Idealismus, „der für den schwierigen, entsagungsvollen Beruf des Volksschullehrers, bei dem auch noch niemand Schätze gesammelt hat, nötig ist", erblickt der „Reichsbote" den tiefsten Grund für die herrschende Lehrernot; und natürlich wird dieser Mangel an Idealismus — durch die hohen Ansprüche an die Bildung der Lehrer verschuldet, die wieder die hohen Ansprüche bezüglich der Besoldung und die Zurückhaltung der Jugend vom Lehrerberuf zur Folge hat. Auch der Unsinn hat seine Logik! Der Reichsbote ist ja das Hauptblatt der protestantisch-orthodoxen Geistlichkeit; möchte dieser nur einmal die Logik auf ihre Verhältnisse anwenden. Vielleicht stellen sich in den einzelnen Ländern eine Anzahl solcher Herren dem Unterrichtsminister zur Verfügung und übernehmen auf 10 Jahre aus Idealismus für 1200 Mk. Gehalt eine Landlehrerstelle; sie sind ja geborene Schulmeister. Ein Geistlicher macht nun auch in der That im „Reichsboten" den Vorschlag, die unbeschäftigten Predigtamtskandidaten im Schuldienst zu verwenden; um ihrem Idealismus bei dem schlecht belohnten Volksschuldienst etwas nachzuhelfen, sollte man, so fügt er hinzu, besondere Vergünstigungen im geistlichen Amt als Gegenleistung bieten. Originell wenigstens ist der Vorschlag, den ein preußischer Regierungsrat zur Beseitigung des Lehrermangels macht: „In früheren Zeiten," so schreibt er, „war es besonders im Auslande vielfach üblich, wegen Unzulänglichkeit der erforderlichen Lehrkräfte die jüngsten Kinder durch die ältesten unterrichten zu lassen. Wenn nun der Rektor oder Ortsschulinspektor sich aus den besten Schülern der obersten Schulklasse solche heraussuchten, die sie für besonders geeignet halten, nach beendigter Schulzeit unter gehöriger Aufsicht und Anleitung die jüngsten Kinder zu unterrichten, würden sich in den meisten Schulen voraussichtlich geeignete

Gehilfen der Lehrer finden, die gegen ein angemessenes Tagelohn die kleinsten Kinder mit Erfolg unterrichteten und während der Schulferien in Seminarkursen allmählich auf den Lehrerberuf vorbereitet werden könnten. Diese Lehrer würden dann vor den jetzigen jungen Lehrern den Vorzug haben, daß sie, sobald sie ordentliche Lehrer werden, das schon besitzen, was den jetzt vom Seminar kommenden Lehrern meist ebenso, wie den von der Universität kommenden Juristen fehlt, nämlich die Praxis, d. h. diejenige Kenntnis des Lebens und der ihnen zufallenden Aufgaben, welche erforderlich ist, um das auf dem Seminar oder der Universität Erlernte im Leben nützlich anwenden zu können und sich so immer wieder einzuprägen, anstatt es sofort wieder zu vergessen. Der Ortsschulinspektor und Hauptlehrer erhielten aber auf diese Weise die Möglichkeit, armen, aber klugen und fleißigen Kindern eine verhältnismäßig glänzende Zukunft zu eröffnen. Für ihre Bemühungen bei Anlernung des Gehilfen könnte ihnen ja eine Entschädigung gezahlt werden. Die Schulgemeinden würden dabei Ersparnisse machen, da das Tagelohn des Gehilfen natürlich nicht so hoch sein darf, wie das Gehalt eines jungen Lehreres."

Der sächsische Kultusminister von Seydewitz verbreitete sich über den Lehrermangel und seine Beseitigung im Februar des verflossenen Jahres in der II. Kammer; er gab zu, daß Sachsen in dem Zeichen der Lehrernot stehe und dieselbe sich noch steigern werde. Der Abgang vom Seminar, so legte er dar, vermöge den Bedarf nicht zu decken; so fehlten schon Ostern 1899 63 Lehrkräfte und zu Michaelis desselben Jahres 119. Er legte sodann dar, daß die Seminare wegen Mangel an Raum nicht alle die, welche die Aufnahmeprüfung bestanden, aufnehmen könnten; so mußten Ostern 1900 aus diesem Grunde 185 zurückgewiesen werden. Als Hauptgrund des Lehrermangels bezeichnet der Minister aber die außerordentliche Steigerung der Schülerzahl; die Zahl der schulpflichtigen Kinder ist in 23 Jahren um 65 % gewachsen. Daß durch die Einführung des Einjährigendienstes beim Lehrerstand der Lehrermangel noch gesteigert wird, verhehlt sich der Minister auch nicht. Um dem Uebelstand zu begegnen, sind zunächst acht neue Seminare vorgesehen, resp. deren Vergrößerung zum Teil schon zur Eröffnung fertig; sodann sollen Parallelklassen mehr wie seither errichtet werden. Gegen diese Maßnahmen seitens der Regierung läßt sich nichts einwenden; daß man aber nun auch in einem Lande wie Sachsen, wo die Lehrerbildung seither am besten, wenn auch nicht gerade mustergültig nach den Forderungen der Mehrzahl des deutschen Lehrerstandes organisiert war, die Ausbildungszeit mit Rücksicht auf den Lehrermangel kürzen will, das ist — traurig. Wenn der Minister in seinem warmen Anruf an die Volksschullehrer hofft, daß diese „wie bisher, so auch in Zukunft keine Mühe scheuen, ihre ganze Kraft daran setzen werden, um unsere Volksschule vor den Schäden zu bewahren, die allerdings der Lehrermangel ihr zuzufügen droht", so fordert er von den Volksschullehrern etwas Unmögliches; er selbst vergißt aber das Hauptmittel, das dem Lehrermangel steuern kann: Verbesserung der sozialen und wirtschaftlichen Lage des sächsischen Lehrerstandes. Nach dem vierten „Bericht über die gesamten Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreich Sachsen" (1899) sind in 15 Jahren die Aufwendungen für Gymnasien um 50 %, für Realgymnasien um 70, für Realschulen um 180, für Lehrerseminare um 100 % gesteigert worden; die Ausgaben für das Volks- und Fortbildungsschulwesen, mit Ausschluß der gewerblichen Fach- und Fortbildungsschulen,

haben sich im letzten Jahrzehnt um 90 % gesteigert. Aber gerade das letztere Gebiet ist durch den enormen wirtschaftlichen Aufschwung Sachsens am meisten beeinflußt worden. Es bestehen in Sachsen 16239 Unterrichtsklassen und nur 10527 Lehrerstellen.

4. Lehrerinnen.

Um dem Lehrermangel zu begegnen oder billigere Lehrkräfte zu erhalten, sucht man Lehrerinnen anzustellen; wie die Regierungen, besonders in Preußen, in dieser Hinsicht wirken, um die Lehrerinnen auch auf dem Land und in den evangelischen Gegenden einzuführen, ist in den letzten Bänden des „Päd. Jahresberichtes" ausführlich dargelegt worden. „Wir hatten," sagt der Abgeordnete Kopsch im preußischen Abgeordnetenhaus, „im Jahre 1875 3881 weibliche Lehrkräfte in Preußen, im Jahre 1891 8287. Der Zuwachs hat also betragen in 16 Jahren 4400 weibliche Lehrkräfte oder ungefähr 300 pro Jahr. Seit 1891 ist die Zahl der Lehrerinnen gestiegen auf 10125. In diesen fünf Jahren hat demnach der Zuwachs betragen 2000 oder 400 pro Jahr. Vergleichen wir den Zuwachs an Lehrerinnen mit dem Zuwachs an Lehrern, so finden wir: die Steigerung der weiblichen Lehrkräfte betrug 25 %, die der männlichen dagegen nur $12^1/_2$ %. Daß das Verhältnis der Schulstellen zu den in der Ausbildung befindlichen männlichen Lehrkräften thatsächlich immer ungünstiger geworden ist, beweist ferner ein Blick in die Statistik; denn es heißt darin: im Jahre 1881 entfiel auf 6,2 Schulstellen 1 Seminarist, im Jahre 1897 dagegen nur auf 6,7 Schulstellen — also ein wesentlicher Rückgang." Wie die Verhältnisse zur Zeit in Preußen liegen, ersehen wir aus folgender Darstellung in der „Allgem. D. Lehrerzeitung": Die Verwendung weiblicher Lehrkräfte, heißt es, ist an den evangelischen Schulen Preußens eine viel geringere als an den katholischen. Auf 58000 männliche Lehrkräfte kommen 6900 Lehrerinnen, mithin eine Lehrerin auf 8 Lehrer, d. i. rund $10^1/_2$ % des gesamten Lehrpersonals. In den evangelischen Schulen allein entsprachen 41000 Lehrern 2550 Lehrerinnen, d. h. 5,9 % der Gesamtheit, in den katholischen Schulen dagegen 16600 Lehrern 4233 Lehrerinnen, d. h. die Lehrerinnen machten 25 % des gesamten Lehrpersonals aus. Die evangelischen Lehrerinnen amtieren meistens in Städten, nur 442 waren auf dem Lande angestellt. Von den katholischen ist dagegen die Mehrzahl (2360) auf dem Lande angestellt. Noch auffälliger treten diese Unterschiede bei der Betrachtung der einzelnen Regierungsbezirke hervor. In den städtischen Schulen des Bezirks Münster z. B. sind 39 evangelische Lehrer und 7 Lehrerinnen angestellt, in den katholischen Stadtschulen des Bezirks dagegen 103 Lehrer und 117 Lehrerinnen. Im Bezirk Minden sind vorhanden 190 Lehrer und 7 Lehrerinnen an den evangelischen und 63 Lehrer und 57 Lehrerinnen an den katholischen Stadtschulen; im Bezirk Arnsberg sind 521 männliche und 93 weibliche evangelische und 242 männliche und 240 weibliche katholische Lehrkräfte thätig. In den preußischen Landschulen sind die Unterschiede noch bedeutender. In den evangelischen Landschulen machen die Lehrerinnen (442) 1,6 % der Gesamtheit aus, in den katholischen dagegen, wo mehr als die fünffache Zahl von Lehrerinnen (etwa 2800) thätig ist, und die Zahl der Lehrer (etwa 12000) noch nicht $^2/_3$ der Gesamtheit der an den evangelischen Schulen angestellten Lehrer beträgt, machen die Lehrerinnen 19 % des Lehrpersonals aus. Auch hier ist der

Unterschied in den beiden Westprovinzen am stärksten. In der Rheinprovinz z. B. kommen die evangelischen Lehrerinnen kaum in Betracht, während die katholischen Lehrerinnen an den Landschulen beinahe ¹/₃ der gesamten Lehrkräfte stellen. Besonders tritt das im Regierungsbezirk Düsseldorf hervor. Obwohl dieser Bezirk über 90000 katholische und noch nicht 40000 evangelische Schüler zählte, war doch die Zahl der katholischen Lehrer (1512) kleiner als die der evangelischen Lehrer (1519), weil eine sehr große Anzahl der katholischen Landschulstellen mit Lehrerinnen besetzt waren.

Nach dem „Statistischen Jahrbuch" deutscher Städte haben: Nürnberg 2,5, Chemnitz 2,9, Plauen i. V. 5, Zwickau 5,4, Leipzig 10,7, Wiesbaden 10,9, Magdeburg 18, Bremen 19,7, Görlitz 23,3, Barmen 23,3, Braunschweig 24,8, Kiel 50,3, Hamburg 54,5, Altona 57,4, Düsseldorf 81,8, Lübeck 85,2, Köln 89,6, Straßburg 90,1, Metz 91,9, Aachen 97,9 und Freiburg i. B. 134,9 Lehrerinnen auf je 100 Lehrer. Aus der statistischen Nachweisung über den Stand des elsaß-lothringischen Schulwesens geht hervor, daß an den öffentlichen Elementarschulen 996 weltliche Lehrerinnen und 1304 Schulschwestern, an den Privatschulen 25 weltliche Lehrerinnen und 84 Schulschwestern und an den Kleinkinderschulen 204 weltliche Lehrerinnen und 313 Schulschwestern thätig sind. Im ganzen stehen den 1225 weltlichen Lehrerinnen 1701 geistliche Lehrerinnen gegenüber. Rechnet man die evangelischen Lehrerinnen ab und die an Pensionaten und höheren Mädchenschulen wirkenden Ordensschwestern dazu, so ergiebt sich, daß der Mädchenunterricht im Reichsland überwiegend in den Händen von Ordenspersonen liegt. Da die letzteren unter dem Einflusse des Klerus stehen und dieser bekanntlich dem Deutschtum mehr oder weniger widerstrebt, so ist dies Ueberwiegen der geistlichen Lehrkräfte für die deutsch-nationale Entwicklung dieses Landes von nicht zu unterschätzender Tragweite. Ganz besonders ist dies im französischen Sprachgebiete der Fall, wo es sich darum handelt, nach und nach auch das Deutsche neben dem Französischen zur Volkssprache zu machen. Von einer Verminderung der Ordensschwestern, welche auch in den öffentlichen Gemeindeschulen nicht vom Staat, sondern von den betreffenden Generaloberinnen angestellt und versetzt werden, scheint man endgülig Abstand genotmmen zu haben. Man beläßt sogar noch solche Schwestern im Amte, welche keinerlei staatliche Prüfung bestanden haben, trotzdem dieselben unschwer durch regelrecht ausgebildete weltliche Lehrkräfte, die oft Jahr und Tag auf Anstellung warten müssen, ersetzt werden könnten.

Der Lehrerstand steht dieser Zunahme weiblicher Lehrkräfte nicht sympathisch gegenüber; er sieht darin einesteils eine nachteilige Beeinflussung seiner wirtschaftlichen Lage und anderseits eine Gefahr für die Volksbildung. Was den ersten Grund anbelangt, so steht demselben das ebenso berechtigte Streben der Lehrerinnen nach Erringung von Stellungen, zu denen sie durch die sozialen Verhältnisse, abgesehen von dem inneren Beruf, nun einmal hingedrängt werden, entgegen; hier gilt gleiches Recht für alle. Seitens der Befürworter der Lehrerinnen und von den Lehrerinnen selbst wird hervorgehoben, daß die Lehrerinnen mehr Verständnis für die Mädchennatur, die weibliche Erziehung und den weiblichen Pflichtenkreis haben, als der Lehrer; der Lehrerstand verneint dies im allgemeinen und behauptet demgegenüber, daß der Frau diejenigen Eigenschaften abgehen, die zur Wahrung der Autorität und Disziplin nötig sind. Unumwunden gesteht man seitens des Lehrerstandes

zu, daß die Erziehung in den ersten sechs Lebensjahren in die Hand der Frau gelegt werden muß; dagegen soll die spätere Erziehung ohne Unterschied nach der Ansicht vieler Pädagogen behufs Herstellung eines gewissen Ausgleiches durch männliche Lehrkräfte ausgeübt werden, damit auch bei den Mädchen keine Verweichlichung entstehe.

Korektor Kuke-Greifenhagen besprach auf der Pomm. Provinzial-Lehrerversammlung die Lehrerinnenfrage; er stellte folgende Leitsätze auf, die mit Ausnahme der Schlußthese zur Annahme kamen. Die Leitsätze lauteten: „I. Lehrerinnen sind nur in beschränkter Anzahl anzustellen; denn: 1. Sie sind für den Lehrerberuf weit weniger geeignet als der Mann a) infolge ihres schwächlichen Körperbaues, b) infolge ihrer seelischen Eigenart, c) infolge gewisser Einseitigkeiten und Leiden, für welche die Ursache in der gesellschaftlichen Stellung des weiblichen Geschlechts und in der Ehelosigkeit zu suchen ist. 2. Sie sind sehr oft entbehrlich; denn der Einfluß des Weibes kommt in den weitaus meisten Fällen schon durch die Familienerziehung gebührend zur Geltung. 3. Durch die Massenanstellung von Lehrerinnen wird die soziale Frage leichter verschärft als der Lösung näher gebracht. 4. Die Lehrerinnen schaden oft der Schule und den Lehrern dadurch, a) daß sie hierarchischen Einflüssen leicht zugänglich sind, b) daß sie die männlichen Lehrkräfte aus den besser dotierten Stellen verdrängen. II. Lehrerinnen sind zu verwenden: 1. In Privatstellungen: a) an Kleinkinder-, Warteschulen u. s. w., b) als Erzieherinnen, Hauslehrerinnen, Lehrerinnen an Familienschulen und Pensionaten. 2. Im öffentlichen Schuldienst: a) als technische Lehrerinnen ausschließlich für den Handarbeits-, Zeichen-, Turn- und Schwimmunterricht der Mädchen, b) als wissenschaftliche Lehrerinnen nach folgenden Grundsätzen: aa) ihr Arbeitsfeld sei in der Regel nur die mehrklassige Mädchenschule, bb) die Zahl der Lehrerinnen darf derjenigen der Lehrer nur gleichkommen an den unteren Klassen und dann den mittleren Klassen solcher Schulen, die vorzugsweise von Schülerinnen besucht werden, denen es an einer geordneten häuslichen Erziehung fehlt, cc) in allen anderen Fällen, besonders als Oberlehrerin und Schulleiterin, finde die Lehrerin nur ausnahmsweise Verwendung. III. In Bezug auf Vorbildung und Ausbildung sind an Lehrer und Lehrerinnen im allgemeinen gleiche Anforderungen zu stellen. IV. Die Lehrerinnen erhalten ein ihren Leistungen entsprechendes Einkommen." Auch der Forster Kreislehrerverband sprach sich in ähnlicher Weise aus. Wenn der Staat aber Lehrerinnen im Schuldienst verwenden will, so muß er auch für die entsprechende Vorbildung Sorge tragen; denn die „Wilden" taugen so wenig bei den Lehrerinnen wie bei den Lehrern. Bei der Aufnahme ins Seminar sollte vor allen Dingen darauf gesehen werden, daß die Dame kerngesund ist und besonders kräftige Atmungswerkzeuge hat.

Nicht selten wird auch behauptet, die weibliche Lehrkraft werde schneller verbraucht als die männliche und dadurch teurer. Eine Unterlage zur Beurteilung dieser Behauptung geben u. a. die Berichte der Berliner Schuldeputation, welche seit 1894 auch die wegen Krankheit beurlaubten Lehrpersonen zur Kenntnis bringt. Aus denselben geht hervor, daß die Beurlaubungen bei den Lehrerinnen wesentlich mehr sind als bei den Lehrern, und zwar fast doppelt so viel; ja die Zahl der Urlaubstage ist bei den Lehrerinnen noch mehr wie das Doppelte. Ganz besonders sind hals- und nervenkranke Lehrerinnen häufig; der Lehrberuf scheint gerade in dieser Hinsicht auf die Lehrerinnen schlimme Einwirkungen auszuüben.

5. Militärdienst der Lehrer.

Im verflossenen Jahr haben zum erstenmal die neuen „Bestimmungen über die Dienstzeit der Volksschullehrer und Kandidaten des Volksschulamtes“ Anwendung gefunden. Eine allerhöchste Kabinettsordre vom 8. Februar 1900 bestimmt: „Auf Volksschullehrer und Kandidaten des Volksschulamts, welche ihrer aktiven Dienstpflicht als Einjährig-Freiwillige genügen wollen oder genügen, finden die in der Wehr- und Heerordnung enthaltenen Bestimmungen über ‚Einjährig-Freiwillige‘ Anwendung. Alle übrigen Volksschullehrer u. s. w., welche ihre Befähigung für das Schulamt in vorschriftsmäßiger Prüfung nachgewiesen haben, sind vom Jahre 1900 ab nach einjähriger aktiver Dienstzeit bei einem Infanterie-Regiment zur Reserve zu beurlauben. Ein Recht auf die Wahl des Truppenteils haben die einzustellenden Lehrer u. s. w. nicht, vielmehr werden sie durch die Generalkommandos, bezw. die Großherzoglich hessische (25.) Division auf die Infanterietruppenteile ihres Bezirks verteilt. Dabei ist den Wünschen der Lehrer möglichst Rechnung zu tragen. Die demselben Truppenteil überwiesenen Lehrer u. s. w. sind grundsätzlich gemeinschaftlich unterzubringen, soweit dies nach § 21, 2 der Garnisonverwaltungsordnung gestattet ist. Sie nehmen, soweit möglich, an der Rekrutenausbildung der Einjährig-Freiwilligen teil, treten alsdann in die Kompagnie ein und sind, insoweit sie sich nach ihrer militärischen Beanlagung und ihrem Diensteifer hierzu eignen, nach Anordnung der Regimentskommandeure zu Unteroffizieren des Beurlaubtenstandes auszubilden. Ihre Verwendung in den Geschäftszimmern ist ausgeschlossen. Diejenigen Volksschullehrer u. s. w., welche sich gut geführt und ausreichende Dienstkenntnisse erworben haben, dürfen nach mindestens sechsmonatiger Dienstzeit zu überzähligen Gefreiten ernannt, diejenigen, welche bei musterhafter Führung und Haltung Hervorragendes geleistet haben, bei der Entlassung aus dem Dienste ausnahmsweise zu überzähligen Unteroffizieren befördert, diejenigen, welche sich nach dem Urteile der Vorgesetzten zu Unteroffizieren des Beurlaubtenstandes eignen, als Unteroffizier-Aspiranten entlassen werden. Hinsichtlich der Heranziehung zu Uebungen im Beurlaubtenstande werden die unter Ziffer 2 genannten Volksschullehrer u. s. w. wie die übrigen Mannschaften behandelt. Sie dürfen gelegentlich der Uebungen befördert werden.“ Mit Rücksicht auf diesen Erlaß hat der Unterrichtsminister die Seminardirektoren angewiesen, den Bezirkskommandos die entsprechenden Mitteilungen an den bestimmten Terminen zukommen zu lassen; den Lehrern aber wird von demselben empfohlen, ihrer Militärpflicht baldigst Genüge zu leisten, da eine Anstellung nur nach Erfüllung dieser Pflicht erfolgen könne. Die Befürchtung, daß die Zahl der Schulamtskandidaten, die auf eigene Kosten als Einjährig-Freiwillige in das Heer eintreten, nur eine sehr geringe sein werde, scheint sich doch nicht ganz bewahrheitet zu haben. So wird u. a. aus Alfeld (Hannover) berichtet, daß dort von 30 Schulamtskandidaten mit dem 1. Oktober 16 als Einjährig-Freiwillige in das Heer eintraten und auf eigene Kosten dienen, während nur 2 auf Staatskosten ihrer Militärpflicht genügen; von den zu Ostern aus dem Lehrerseminar abgegangenen Lehrern traten bereits mit dem 1. April d. J. 13 als Einjährig-Freiwillige in das Heer ein. Von den 22 Abiturienten, welche im Juni das Seminar Oels verließen, haben sich 20 zum Einjährig-Freiwilligendienst gemeldet; ein großer Teil trat bereits am 1. Oktober d. J. ein. Von 26 bei dem Infanterieregiment in Kassel

am 1. April eingetretenen jungen Lehrern dienen indessen nur 3 als Einjährig-Freiwillige. In Jena dienen von 26 nur 2 als Einjährig-Freiwillige. In Bayern sind von 132 Lehrersoldaten 93 Einjährig-Freiwillige und 39 Staats-Einjährige.

6. Das Lehrervereinswesen.

Das Vereinswesen steht, das läßt sich nicht leugnen, in großer Blüte im Volksschullehrerstand; es giebt neben dem großen „Deutschen", dem „evangelischen" und „katholischen" Lehrerverein mit ihren Zweigvereinen eine Masse kleiner Vereine, wie „Turn-", „Zeichenlehrervereine", Organistenvereine, Verein für „Naturkunde" u. s. w. u. s. w.; auch einen Verein „seminarisch gebildeter Lehrer an höheren Lehranstalten", einen Verein für „Lehrer an Mittel- und höheren Mädchenschulen" giebt es. So löblich nun auch das Streben in manchem dieser Sondervereine ist, so halten wir die Zersplitterung im Vereinswesen nicht für vorteilhaft für die Entwicklung des Lehrerstandes; es geht dabei über die Förderung der Sonderinteressen gar leicht Interesse und Förderung der Gesamtinteressen der Schule und des Lehrerstandes verloren. Was soll man z. B. dazu sagen, wenn nach einem Bericht in der „Päd. Ztg." (Nr. 39, 1900) auf der im verflossenen Jahre stattgehabten Hauptversammlung des „Rheinischen Verbands" des „Vereins der seminarisch gebildeten Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten" der Entwurf einer Bittschrift an den Kultusminister vorgelegt wurde, von dem der Bericht sagt: „Das Schriftstück geht des Näheren auf unsere Verhältnisse ein, schildert dieselben wahrheitsgetreu, behandelt in meisterhafter Weise die Besoldungs- und Titelfrage, folgert aus den dargelegten Zuständen und Thatsachen die Notwendigkeit einer durchgreifenden Neuordnung und trägt als Endergebnis der Ausführungen die Bitte vor, alle seminarisch gebildeten Lehrer an höheren Schulen, mögen diese nun heißen wie sie wollen, nebst den ebendaselbst wirkenden Akademikern ohne Oberlehrerzeugnis zu einer Gruppe zusammenzufassen und in Besoldung und Titel gleichzustellen, für diese gleiche Rechte und gleiche Pflichten, bestehend in einer entsprechenden, den Befähigungsnachweis ergebenden Prüfung zu verlangen, damit jede Sonderbestrebung — wie der Zeichenlehrer — jegliche Grundlage verliere." Ferner: „Als besonderes Verdienst dieser Arbeit (des Entwurfs der Bittschrift) wurde deren Zweck bezeichnet, um endlich das zu erringen, wonach wir vor allem streben: Loslösung vom Stande der Volksschullehrer, Verleihung eines einheitlichen angemessenen Titels und Gewährung eines unserer Stellung entsprechenden Gehaltes." Warum denn los vom Volksschullehrerstand? Was doch die Eitelkeit für Blüten treibt! Die Titelkrankheit hat im „höheren" Lehrerstand so schöne Erzeugnisse des „höheren Strebens" zu Tage gefördert, daß man nicht wünschen kann, daß sie auch im Volksschullehrerstand, wozu wir die seminarisch gebildeten Lehrer an den höheren Lehranstalten rechnen, um sich greifen möge. Damit wollen wir nicht sagen, daß es gerechtfertigt ist, daß man, nachdem man den „höheren" Lehrerstand so reichlich mit Titeln bedacht hat und auch den minderwertigen „Oberlehrer" zu geeigneter Zeit zum „Professor" vorrücken läßt, nicht auch die Verpflichtung hätte, dem Volksschullehrer gleiches Recht zu teil werden zu lassen. Der Volksschullehrer bleibt auch an der höheren Schule Volksschullehrer; Fächer der Volksschule sind es, die er nach den im Volksschulunterricht üblichen pädagogischen Grundsätzen zu unterrichten hat. Er hat aber hier Gelegenheit, seinen wissenschaft-

lichen und pädagogischen Gesichtskreis zu erweitern; für seine wissenschaftliche und pädagogische Fortbildung stehen ihm reichlich Anregung und Mittel zu Gebot. Er hat stets Gelegenheit, sich in wissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht mit Leuten zu vergleichen und unter Umständen auch zu messen, die einen von dem seinigen abweichenden Bildungsgang durchlaufen haben; benutzt er diese Gelegenheit in der rechten Weise, so kann er viel Nutzen daraus ziehen. Wenn er dann Gelegenheit hat, in einer oder der anderen Weise im Volksschulwesen thätig zu sein, so kann er das Gelernte zum Besten des Volksschulwesens verwerten.

Die Aufgabe der Lehrervereine besteht hauptsächlich darin, die Hebung der wirtschaftlichen und sozialen Lage und der Bildung des Lehrerstandes zu fördern und zum Ausbau des Erziehungs- und Schulwesens Anregung und Richtlinien zu geben; in dieser Hinsicht haben sie sich bereits einen Ehrenplatz in der Geschichte des Schulwesens erworben und bleibt ihnen auch in der Zukunft noch viel zu thun übrig. So wandte sich der geschäftsführende Ausschuß des preußischen Lehrervereins an das Ministerium des Innern und das Kultusministerium mit der Bitte, den Lehrern an den öffentlichen Volksschulen das passive Wahlrecht zu den Gemeindevertretungen wieder zu verleihen. In der Petition wird hervorgehoben, daß die Lehrer nach der Städteordnung von 1808 gleich den übrigen Bürgern bei einem genügend hohen Einkommen das passive Wahlrecht für die Gemeindeverwaltung besaßen, daß dieses Recht aber durch das Gesetz vom 11. März 1850 beschränkt und durch die Städteordnung von 1853 vollständig aufgehoben wurde; im Regierungsbezirk Wiesbaden, wo die Lehrer vor der Annexion das passive kommunale Wahlrecht ebenfalls besaßen, wurde es ihnen durch das Gesetz vom 25. März 1867 bezw. vom 8. Juni 1891 entzogen. Bekanntlich sind die Volksschullehrer mit ihrem Gehalte von der Kommunalsteuer befreit; dieses Privilegium steht aber in keinem Zusammenhange mit dem Ausschluß vom Gemeindewahlrecht. Die Steuerbefreiung wurde den Lehrern durch Gesetz vom 11. Juli 1822 zugesprochen, 1850 aufgehoben und 1853 durch die Städteordnung wieder hergestellt; die seminarisch gebildeten Lehrer an gehobenen Volksschulen und Mittelschulen besitzen das kommunale Wahlrecht und unterliegen auch der Gemeindesteuer wie die übrigen Beamten.

„Schwerer als die materiellen Sorgen," heißt es in den „Deutschen Stimmen" (II. Nr. 21), „drückt es gerade den geistig hochstehenden Mann, wenn er zu geistiger Not und Unfreiheit verurteilt und Dinge zu lehren gezwungen wird, die nach seiner wissenschaftlichen Meinung und nach der Meinung der gesamten wissenschaftlichen Welt unzweifelhaft falsch sind. Unsere Zeit ist nur zu reich an solchen Konflikten der um ihr Recht kämpfenden Ueberzeugung; und es könnte das ein Beweis dafür sein, daß unser Lehrerstand sich selbst achtet. Daß diese Konflikte aber meist tragisch enden, zum Unglück nämlich dessen, der den Mut seiner Ueberzeugung hat, ist hingegen ein schlagender Beweis dafür, wie niedrig in wissenschaftlicher Beziehung unsere Kultusbehörden ihre Stellung auffassen." Es gab eine Zeit in Deutschland, wir nennen sie die Reaktionszeit, da kontrollierte man die Bibliothek des Lehrers wie überhaupt seine ganze Lektüre; ist sie völlig verschwunden? Noch im vorigen Jahre konnte es geschehen, daß seitens des Schulregiments des Regierungsbezirks Wiesbaden die „Neuen Bahnen" aus dem Lesezirkel der Lehrervereine ausgeschieden wurden, weil sie die scholastisch-dogmatische Weltanschauung bekämpfen und die wissenschaftlich-philosophische im Lehrerstande zu verbreiten und zur Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik zu machen

suchen; sie treten hemmend dem Bestreben entgegen, die Volksschule und den Volksschullehrerstand wieder vollständig unter die Herrschaft der Kirche zu bringen. Indem man den Lehrerstand in der scholastisch-dogmatischen Weltanschauung und bei der darauf begründeten Pädagogik festzuhalten sucht und die wissenschaftlich-philosophische und ihre Vertreter im Lehrerstande verdächtigt, glaubt man, am sichersten Einfluß auf die staatliche Schulverwaltung im Sinne des Ultramontanismus und der Orthodoxie zu gewinnen und so die Schulideale des Centrums und der Konservativen zu verwirklichen. Leider findet der Klerikalismus willige Helfer im Lehrerstand selbst; die konfessionellen Lehrervereine schleppen bereitwillig die Bausteine zu ihrem Zwinguri herbei. Und der Staat, die Regierung, die ängstlich auf jedes Rauschen im klerikalen Walde lauscht, lobt und preist sie; sie hat immer noch nicht erkannt, daß alles, was sie dem Klerus an Rechten auf die Schule abtritt, von diesem nur als Abschlagszahlungen betrachtet werden. „Von dem unbestrittenen Rechte des Lehrerstandes," heißt es in den „Deutschen Stimmen", „beim Studium der Pädagogik von den großen Männern der Vergangenheit zu lernen und für die persönliche Bildung wie für die Berufsarbeit bei der modernen Wissenschaft Anregung und Förderung zu suchen; von der dem Lehrer wie jedem Staatsbürger innerhalb der durch seine Stellung und seinen Beruf gezogenen Schranken zustehenden Glaubens- und Gewissensfreiheit; von dem Recht und der Pflicht des Lehrerstandes, zu den verschiedenen die Volksbildung und Volkswohlfahrt berührenden Erscheinungen und Fragen Stellung zu nehmen: von alldem redet man nicht gern, um die ultramontanen Heerrufer nicht zu reizen." Man beeilt sich daher auch, sofort den Wünschen des Klerikalismus nachzukommen; man stellt Schulmänner, die dem Klerikalismus nicht genehm sind, kalt.

V. Schulverwaltung.

Die „Deutsche Schule" veröffentlicht „Stimmen zum Schulprogramm des XX. Jahrhunderts" von namhaften Philosophen, Staats- und Schulmännern. Den Reigen eröffnet der frühere preußische Kultusminister Dr. Bosse. Es ist ihm in seiner Amtsthätigkeit zum klaren Bewußtsein gekommen, daß „erst auf dem Boden gesunder gesetzlicher Unterlagen der Schulfrieden, den wir so heiß ersehnen, und dessen die Schule so dringend bedarf, erwachsen kann"; so lange der preußische Staat allerdings mit dem Centrum und den Konservativen regieren muß, sehnt sich der Liberalismus in Preußen nicht nach einem S c h u l g e s e tz. Daß aber auch ein Schulgesetz „für sich allein, auch ein gutes" den Schulfrieden weder herbeiführen noch gewährleisten kann, ist auch dem früheren Kultusminister klar; denn das Centrum namentlich schließt doch nur dann Frieden, wenn ihm die ganze Schule überliefert wird. Das wird zwar so bald oder vielmehr nie vom preußischen Staat geschehen; aber man kommt ihm seitens der Regierung so entgegen, daß man zur Zeit ein der nationalen Schule dienendes Schulgesetz nicht erwarten kann. Was Centrum und Konservative unter den gegebenen Verhältnissen erstreben, das haben sie dem neuen preußischen Kultusminister Dr. Studt bei Beratung des Kultusetats deutlich gesagt; sie haben ihm allerdings nach ihrer Ansicht nur „einige allgemeine Wünsche mit auf den Weg gegeben", nach deren Erfüllung sie schon weiter reden würden. „Die Schule ist,"

nach des ultramontanen Abgeordneten Heremann Ansicht, „eine Vereinigung der Eltern in der Gemeinde und mit der Kirche, um die Jugend zu unterrichten, die kirchliche Anleitung zu ergänzen, den Religionsunterricht mit der Kirche in Gemeinschaft vorzunehmen und christlich zu erziehen.“ Der staatliche Schulzwang hat für Heremann nur dann Sinn, wenn er die Kinder für die Kirche in die Schule, die Tochter der Kirche, treibt; sonst ist er „eine unzulässige Tyrannei“. „Wenn sie weiter so bureaukratisch auf dem Schulgebiete fortgehen,“ so ruft er den maßgebenden Faktoren im preußischen Schulregiment zum Dank für ihr Entgegenkommen zu, „der Kirche nicht den Einfluß gestatten, der ihr naturgemäß zukommt, wenn sie den Pfarrer nicht als das Haupt in der Schule hinstellen, wenn der Religionsunterricht nicht aus dem eigenen Rechte von dem Pfarrgeistlichen erteilt werden kann, wenn nicht die kirchliche Anleitung, die christliche Anleitung fürs Leben in der Schule im Verein mit dem Geistlichen vorgenommen wird, dann wird nichts Gutes daraus hervorgehen. Der Pfarrgeistliche hat dazu das naturgemäße Recht — das sollte der Staat anerkennen; er sollte anerkennen, daß der Pfarrer in jedem Falle mit dem Lehrer die Hauptperson in der Schule sein muß.“ Obwohl nun Dr. Studt zugestehen mußte, daß man bei solchen Zugeständnissen „vollständig den Boden der preußischen Gesetzgebung verlassen“ würde, läßt er sich dennoch auf eine Verständigung über die „Grundsätze der sogenannten Schulfrage“ ein; er versichert nur, daß man der Kirche immer beistehen werde, wenn ein „Lehrer gegen das Bekenntnis der Kirche den Religionsunterricht erteilt“. Ja in der That, für den kirchlichen Charakter der Schule braucht es dem Centrum noch lange nicht bange zu sein, besonders aber in unserer Zeit, wo die katholischen Lehrervereine ihm treue Knappendienste thun, wie der katholische Abgeordnete Lehrer Sittert, welcher in dem Geist, „der sich in weiten Kreisen des Lehrerstandes breit macht“, in den Ansichten desselben, welche mit seiner kirchlich-katholischen resp. ultramontanen Ansicht nicht „in Uebereinstimmung zu bringen“ sind, den leibhaftigen Satan wittert; ein Schulgesetz soll nach seinem Wunsch diesen Teufel, diesen bösen Geist aus der Schule austreiben. Daß Dr. Bosse ein solches Schulgesetz der preußischen Schule und dem preußischen Staat geben möchte, das glauben wir nicht; es wäre aber recht lehrreich gewesen, wenn er in seinen „Stimmen zum Schulprogramm des XX. Jahrhunderts“ einmal die „Grundsätze der sogenannten Schulfrage“, auf deren Verständigung sich sein Nachfolger nicht einlassen wollte, dargelegt hätte, die für ein zukünftiges Schulgesetz die Basis bilden können. Denn nur wenn man diese Grundsätze kennt, dann weiß man, was er unter einer „gut organisierten, gepflegten und geleiteten, den Bedürfnissen des Volkes entsprechenden, der idealen Schule sich möglichst nähernden, volkstümlichen und zeitgemäßen Schule“ versteht; dann wüßte man auch, wie für „die volle Freiheit der ernsten geistigen Arbeit und des in der Lehrerschaft lebendigen religiös-sittlichen Geistes Gewähr“ geboten würde. Diese „Grundsätze“ müssen doch bei einem Kultusminister feststehen, wenn er auf dem Wege der Sozialgesetzgebung schließlich zu einem einheitlichen, allgemeinen Schulgesetz gelangen will, „wenn die Spezialgesetze in wohlverstandenem Interesse der Schule die springenden Punkte treffen“ sollen, „wenn sie ehrlich die Heilung unerträglich gewordener Schäden erstreben und sich mit Geschick auf die Beseitigung abgestorbener und kranker Zustände und auf deren Ersetzung durch gesunde, dem Bedürfnis und dem Volksleben entsprechende gemeinverständliche Normen richten“ sollen. Wir bezweifeln, daß Bosse als

Kultusminister, unter dessen Verwaltung die Zahl der paritätischen Volksschulen ganz unwesentlich, die der konfessionellen aber bedeutend gestiegen ist, Grundsätze der sogenannten Schulfrage bei dem Zustandekommen eines Schulgesetzes im Sinne des liberalen Lehrerstandes vertreten hätte. Auch vom Geh. Oberregierungsrat Schneider, dem Nachfolger Stiehls in der preußischen Schulverwaltung. hätte sicher ein liberales Schulgesetz keine Förderung erhalten; ihm staken noch die Regulative in allen Gliedern, und seine „Allgemeinen Bestimmungen" waren doch nur eine neue, den veränderten Zeitverhältnissen angepaßte Auflage derselben. Wir bedauern es daher auch nicht, daß die unter seiner Mitwirkung geschaffenen Entwürfe zu einem Schulgesetz zu den Akten gewandert sind; denn ein solches Schulgesetz wäre, um mit seinen „Stimmen" (Deutsche Schule IV. Heft 7) zu reden, „ein Danaergeschenk für die Schule und dadurch für unser ganzes Volk" geworden. Und wenn man seine „Stimmen" liest und malt sich mit ihm und nach seinem Vorbild die „Teufel und Gespenster", die ein Schulgesetz mit sich in die Schule hineinbringen kann, so sollte der preußische Lehrerstand nie mehr den Ruf nach einem Schulgesetz erheben; in Hessen und anderen deutschen Staaten, wo Schulgesetze bestehen, da ist man doch anderer Meinung und fürchtet auch die Teufel und Gespenster nicht, die zudem in Preußen auch ohne Schulgesetz, und mehr wie anderwärts, also wohl vielleicht gerade, weil kein Schulgesetz vorhanden war, in die Schule hineingekommen sind. Allerdings, von einer unter der Herrschaft des Centrums und der Konservativen stehenden Regierung wünscht der liberale Lehrerstand kein Schulgesetz. Mit Dr. Schneider aber wünschen wir dem preußischen Staat einen „Unterrichtsminister" nach dem Vorbild Falks, einen Unterrichtsminister, der mit Kirche und Medizin nichts mehr zu thun hat, sondern nur mit dem Schulwesen. „Das Kultusministerium," sagt Dr. Paulsen in seinen „Stimmen" (Deutsche Schule IV. Heft 4), „ist ein politisches Ministerium; alle Schwankungen im Verhältnis von Staat und Kirche, das bei den in Deutschland gegebenen Verhältnissen der Konfessionen besonders schwierig ist, kommen hier zur Erscheinung; der Wechsel in der Besetzung dieses Ministeriums geht regelmäßig von der Kirchenpolitik aus. Ihre Loslösung von der Kirchenpolitik würde die Bewegung im Erziehungswesen stetiger und ruhiger machen."

Auf dem Gebiet der Schulverwaltung dreht sich der Kampf einerseits in den Gegenden, wo dieselbe noch in den Händen der Geistlichen liegt, um die Einführung der Schulleitung durch Fachmänner, und anderseits da, wo diese vorhanden ist, um eine zweckmäßige Gestaltung derselben; oft merkt man bei dem Kampf um den letzten Punkt gar zu deutlich, daß die Fachaufsicht in der Volksschule noch neu ist und die Schulverwaltungsbeamten wie die Lehrer sich noch nicht völlig eingelebt haben. Gewiß wird von manchem Schulleiter das Amt nicht immer richtig erfaßt; gewiß sind auch die Schulleiter wie alle Menschen nicht unfehlbar. Aber es ist anderseits auch wahr, was ein Schulmann in einer „Denkschrift für Schulleiter und Lehrer" (Die Schulleitung durch Rektoren und Hauptlehrer, Wiesbaden, Bechtold u. Comp.) sagt: „Sehr häufig befinden sich in einem Kollegium einige Mitglieder, die bei Oppositionen den Ton angeben und sich gerne zum Führer der übrigen aufwerfen; die ruhigen, verständiger denkenden Herren werden zum Mithalten veranlaßt und heißen unkollegialisch, wenn sie sich nicht anschließen." Diese „Führer" möchten eben die Zügel, die der Schulleiter in der Hand haben muß, selbst in der Hand haben; können sie dies nicht

durch Beeinflussung des Schulleiters erreichen, so versuchen sie es, und hier leider aus dem angegebenen Grund meist mit Erfolg, durch Beeinflussung ihrer Kollegen. Jede Maßregel des Schulleiters wird der Kritik unterworfen; sie wird möglichst so hingestellt, als solle durch sie ein Recht der Lehrer unterdrückt werden. Oft spielen auch Bequemlichkeit, Eifersucht, kleinliche Rachsucht u. dergl. eine Rolle; der Schulleiter soll, so meinen manche Lehrer, nicht den Vorgesetzten spielen, sondern nur etwa die Rolle eines Vorsitzenden des Kollegiums, welcher die Geschäfte desselben besorgt. „Die öfters in der Presse mitgeteilten Anschuldigungen gegen die Fachleitung der Schule,“ sagt der obengenannte Schulmann, „gar mit Beispielen gewürzt oder auch sonstige Klagen darüber, erweisen sich bei näherer Betrachtung der Dinge stets als unbegründet. Dabei ist auffallend, daß die Lehrer den klageführenden Teil bilden und auch vor Anwendung der öffentlichen Presse nicht zurückschrecken. Das Aufbauschen einzelner Vorkommnisse und deren Verbreiten durch die öffentlichen Blätter ist dem Ansehen des Lehrerstandes schädlich, wie auch der guten Sache, das umsomehr, wenn sich hinterher zeigt, daß mit Berichten vorgegangen wird, welche den Thatsachen nicht entsprechen.“

Wo die Schulaufsicht sich noch in den Händen der Geistlichkeit befindet, wird energisch dagegen angekämpft; hier sind es meistens — Ausnahmen kommen auch vor — die besseren Elemente im Lehrerstande, die hier den Kampf führen, während die bequemlichen sich wohl fühlen unter dem Regimente des Krummstabes. „Indem ich leugne,“ sagt Hauptlehrer Göckel (Grundzüge der fachmännischen Schulaufsicht), „daß die Kirche ein Recht habe, die Volksschule zu beaufsichtigen, muß ich bedauern, daß ich auch wegen der mangelhaften pädagogischen Vorbildung der Geistlichen es ablehnen muß, sie als Aufsichtsbeamte zu wünschen. Wer die Lehrer beaufsichtigen will, muß sich nicht nur gründlich in die Erziehungswissenschaft vertieft, sondern sich auch durch jahrelange praktische Uebungen zum pädagogischen Künstler ausgebildet haben; diese Voraussetzung trifft jedoch bei der Mehrzahl der Geistlichen nicht zu.“ Auch das kann nicht als eine Fachaufsicht im wahren Sinne des Wortes angesehen werden, daß dieselbe Kandidaten des höheren Schulamtes ohne weiteres übertragen wird; hier muß ebenfalls gefordert werden, daß sich der Betreffende eingehend mit der Theorie und Praxis des Volksschulwesens beschäftigt hat, was eben durch seine Vorbildung nicht bedingt ist. Es genügt auch nicht, daß der betreffende Kandidat früher einmal das Seminar besucht hat oder Seminarlehrer gewesen ist; das Volksschulwesen in Theorie und Praxis hat er damit noch nicht kennen gelernt. „Man soll bestrebt sein,“ sagt Hauptlehrer Göckel mit Recht, „für diese Aemter Männer zu berufen, die bei möglichst hoher Allgemeinbildung das Streben zu uns führt, der Volksschule im Sinne Pestalozzis und Diesterwegs zu dienen, welche ein ungeteiltes Lebensinteresse an der Schule haben und ihr allein helfen wollen, welche die Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten im Schulwesen in einem Grade besitzen, daß es ihnen möglich ist, bei den unterstellten Lehrern Anregung zu sachgemäßer Arbeit und Begeisterung für Erziehung und Unterricht zu erzeugen, welche die Mängel der Schule nicht nur erkennen, sondern auch mit Verständnis und Liebe und der nötigen Kraft die Forderungen der modernen Pädagogik zur Anerkennung zu bringen vermögen.“

In Preußen betrug im Vorjahre die Zahl der Kreisschulinspektoren im Hauptamt 311, d. i. ungefähr ein Viertel der Gesamtheit; die übrigen drei Viertel (918), die das Amt als Nebenamt verwalten, sind meistens

Geistliche. In Posen, sowie in den Regierungsbezirken Marienwerder und Sigmaringen giebt es gar keine nebenamtliche Kreisschulinspektorstellen; keine hauptamtlichen Kreisschulinspektorstellen giebt es in den Regierungsbezirken Frankfurt a. O., Stralsund, Magdeburg, Merseburg, Hildesheim, Lüneburg, Stade, Aurich und Wiesbaden. Die 55 von Nichtgeistlichen versehenen Kreisschulinspektorstellen im Nebenamt liegen meistens in den Händen von Stadtschulräten, Stadtschulinspektoren und Seminardirektoren. Meist sind es, mit Ausnahme der Städte, politische Gründe, welche die Regierung zur Anstellung weltlicher Kreisschulinspektoren veranlassen, z. B. sprachliche oder konfessionelle Verhältnisse. Im vorigen Jahre (1899) hatte der preußische Kultusminister sechs Kreisschulinspektorstellen im Hauptamte verlangt, die Budgetkommission aber lehnte fünf davon ab und bewilligte bloß eine mit dem Zusatze, die dadurch ersparte Summe zur Verstärkung des Fonds zu Remunerationen für Kreisschulinspektoren im Nebenamte zu verwenden. Der Abgeordnete von Pappenheim erklärte dabei im Namen der konservativen Partei, daß sie prinzipiell nur für Kreisschulinspektoren im Nebenamte seien und dazu natürlich die Geistlichen am geeignetsten hielten; der Minister Bosse hatte nichts weiter darauf zu sagen, als daß er derselben Ansicht huldige und nur in Ausnahmefällen, die wir oben näher bezeichnet haben, zu den Kreisschulinspektoren im Hauptamte greife. In diesem Jahre (1900) verlangte nun der Kultusminister Studt acht Kreisschulinspektorstellen im Hauptamte; unter denselben befinden sich je eine katholische und evangelische. „Mit dieser konfessionellen Trennung," schreibt die „Volks-Ztg.", „gegen die man sich seit Falk energisch gesträubt hat, kommt die Regierung einem Herzenswunsche des Centrums entgegen. Selbstverständlich werden wir nun bald erleben, daß auch die übrigen hauptamtlichen Kreisschulinspektionen nach Konfessionen geschieden werden; auf die Schulräte wird man das gleiche Prinzip anwenden müssen, und die letzte Konsequenz wird die Wiederherstellung der katholischen Abteilung im Kultusministerium wenigstens für die Schule sein." Man wünscht seitens des Centrums, daß in den Städten mit konfessionell gemischter Bevölkerung Schuldeputationen mit besonderen Abteilungen für jede Konfession und unter Leitung des Geistlichen als Ortsschulinspektor errichtet werden; dann hat man ja die Teile in der Hand und der das Ganze regierende staatliche Schulinspektor oder Schulrat ist so gut wie machtlos. Uebrigens ist die konfessionelle Trennung der Kreisschulinspektionen nichts Neues; in der Rheinprovinz ist das schon längst eine Thatsache. Im Regierungsbezirk Trier liegt die Leitung der katholischen Schulen in den Händen von weltlichen, die der evangelischen von geistlichen Kreisschulinspektionen (mit Ausnahme von Saarbrücken); diese Trennung wird streng aufrecht erhalten, selbst da, wo lokale Verhältnisse eine andere Gestaltung wünschenswert machen. Der rheinische Lehrertag in Krefeld faßte einstimmig den Beschluß: „Der Lehrertag hofft zuversichtlich, daß die königlich preußische Regierung allen Versuchen, die staatliche Schulaufsicht im Hauptamte zu gunsten der nebenamtlichen zurückzudrängen, entschieden entgegentreten und den Grundsatz fachlicher Schulaufsicht zur Geltung bringen wird." Auf den Synoden dagegen stellt man andere Forderungen; hier sieht man, wie z. B. auf der 9. Posener Provinzialsynode ausgesprochen wurde, „in der Aufhebung der geistlichen Kreisschulinspektion eine schwere Schädigung der evangelischen Volksschule". Dieselbe Synode ruft die Geistlichen auf, „von dem ihnen zustehenden Rechte der Leitung

des evangelischen Religionsunterrichts den weitgehendsten Gebrauch zu machen und durch Uebernahme der Ortsschulinspektion auch unter den mißlichsten Verhältnissen der evangelischen Kirche das nach der gegenwärtigen Lage der Dinge größtmögliche Maß des Einflusses auf die evangelische Volksschule und ihre Lehrer zu sichern"; sie hält es „zur gedeihlichen gemeinsamen Arbeit von Kirche und Schule an der heranwachsenden Jugend" für geboten, „dahin zu wirken, daß durch eine Instruktion, beziehungsweise ein Schulgesetz festgesetzt werde, daß der Ortspfarrer als (geborenes) technisches Mitglied des Schulvorstandes wie berechtigt, so verpflichtet sei, sich von dem unterrichtlichen Stand der Parochialschulen seiner Konfession Kenntnis zu verschaffen, um seine Wünsche und Beschwerden der staatlichen Schulbehörde vortragen zu können." Bei dem preußischen Kultusminister werden diese Forderungen ein offenes Ohr finden; denn als bei der Beratung des letzten Kultusetats (1901) der Antrag gestellt wurde, „die Regierung zu ersuchen, im nächsten Etat eine wesentliche Verstärkung des Fonds vorzunehmen, damit die im allgemeinen als unzureichend zu erachtenden Remunerationen für nebenamtliche Wahrnehmung des Kreisschulinspektorats angemessen erhöht und zugleich die Möglichkeit geschaffen werde, in geeigneten Fällen kleinere nebenamtliche Schulaufsichtsbezirke neu zu bilden", da erklärte er, daß die Regierung nicht den Standpunkt der systematischen Beseitigung der nebenamtlichen Kreisschulinspektoren einnehme, es sei auch nichts gegen die Umwandlung der hauptamtlichen Kreisschulinspektion in eine nebenamtliche einzuwenden. Auch in Weimar sprach die Landessynode ähnliche Wünsche aus; hier gab ihr der Gesamtvorstand des weimarischen Lehrervereins eine klare Antwort, indem er die heutigen Forderungen des Lehrerstandes bezüglich der Fachaufsicht klar und deutlich zum Ausdruck brachte. Centrum und Konservative ziehen dabei an einem Strang; Herrschaft der Kirche über die Schule resp. der Geistlichen über die Lehrer ist beider Ziel. Das zeigt sich recht deutlich bei der Einbringung der Gesetzesvorlage über die Schulunterhaltungspflicht; gesetzliche Feststellung des konfessionellen Charakters der Volksschule und der Schulverwaltung, das sollte auf diesem Wege erreicht werden. Daß auch die Freikonservativen, die 1892 sich gegen den v. Zedlitzschen Entwurf erklärten, für ein solches Gesetz nunmehr zu haben sind, das gereicht dem Centrum und den Konservativen zu großer Freude; nunmehr, so jubelt ein Centrumsblatt, hat man es als Gegner nur noch mit „Atheisten" zu thun. Doch finden sich in hochstehenden kirchlichen Kreisen auch andere Ansichten; so bemerkte bei der Besprechung des Antrags, den Religionsunterricht in der Fortbildungsschule einzuführen, auf der Schleswig-Holsteinschen Landessynode der Generalsuperintendent Kaftan, es sei dies eine Einmischung der Geistlichkeit in eine Angelegenheit, der sie seither vollständig ferngestanden, da die Fortbildungsschule eine rein volkswirtschaftliche Veranstaltung sei. Pfarrer und Ortsschulinspektor R. Poß sagt in einer lesenswerten Schrift : „Ob der Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen nach dieser oder jener Methode erteilt, ob nach Noten oder Ziffern gesungen, ob das Tagebuch und die Versäumnisliste pünktlich geführt wird und dergleichen, das alles gehört nimmermehr vor das Forum des kirchlichen Aufsichtsrechts. Mit solchen Fragen aber — abgesehen von den die meiste Zeit in Anspruch nehmenden Dienstleistungen eines Bureaugehilfen, Statistikers, Briefträgers und Polizeidieners — hat sich heutzutage der ‚geistliche' Inspektor zu befassen, mit Dingen also, die ihn als Mann der Kirche nichts angehen, zu deren Beurteilung er in

vielen Fällen nicht berechtigt, weil nicht befähigt sein dürfte. Und so behaupten wir: Was der Kirche zukommt, das hat sie nicht; was sie aber hat, das kommt ihr nicht zu." Der Theologie-Professor Dr. Baumgarten in Kiel sagt zur Frage der geistlichen Kreisschulaufsicht: „Die Kreisschulaufsicht, die viel zu umfangreich und mit Journal-Nummern belastet ist, als daß das geistliche, zumal das Seelsorge- und Predigtamt, nicht Schaden darunter litte, muß unbedingt und bald im beiderseitigen Interesse von der Kirche an solche Stellen abgegeben werden, die es als Hauptamt und als besoldete Diener des Staates ausüben. Es ist tief zu beklagen, daß man in diese rein praktisch-technische Fragen große kirchenpolitische Gesichtspunkte hineingetragen und von seiten der kirchenfreundlichen Parteien des Landtags der doch gewiß auch kirchenfreundlichen Regierung die Mittel verweigert hat, um in der Schaffung von fachmännischen, hauptamtlichen Aufsichtsstellen fortzufahren."

In der „Christlichen Welt" fordert der Hamburger (früher Holsteinsche) Pastor Nicolassen die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht, und bezeichnet sie als „Schaden der evangelischen Kirche", die doch „ihren eigentlichen Zweck verfehlt"; denn, so bekennt der Pastor, „in den Fächern, die die Volksschule vor allem pflegt, im Rechnen, Schreiben, Zeichnen, der Geographie, den Naturwissenschaften, ja auch in der neueren Geschichte sind wir Theologen ja doch Laien". Das amtliche Wirken, so erörtert Pastor Nicolassen weiter, und das Studium der Geistlichen lasse ihm keine Zeit zur Schulinspektion; das Seelsorgeramt aber leide Not unter derselben. Wenn in demselben Blatt Pfarrer Bauer auch die Beseitigung des Religionsunterrichts aus der Volksschule verlangt, weil seine gegenwärtige Methode eine „Peitsch- und Zuckerbrotmethode des körperlichen und geistigen Knuffens von hinten und der Berechtigungen von vorne, erfüllt mit einem Schrauben- und Zangengeiste, der seinen Stolz darin setzt, Dinge aus den Schülern herauszufragen und sich deshalb genötigt sieht, die Antworten (der Kinder) schon in die Fragen (der Lehrer) zu verstecken und sich und den andern etwas vorzumachen" sei, so können wir nur sagen, daß, abgesehen von dem Kirchendeutsch, das der Pastor redet, wir seine Kritik vortrefflich finden; sie trifft aber nicht, wie er im Sinne hat, die moderne Pädagogik, sondern die Kirchenpädagogik. Diese samt ihrem Religionsunterricht wollen wir aus der Schule entfernt haben; an ihre Stelle setzen wir einen pädagogischen Religionsunterricht.

Die Kgl. Regierung in Kassel hat im verflossenen Jahr eine Verfügung erlassen, durch welche den Ortsschulinspektoren eine geordnete Mitwirkung an der Schulaufsicht gesichert und das Band zwischen Gemeinde und Schule erhalten werden soll; sie will, wie man zu sagen pflegt, zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen. Der Geistliche soll als Ortsschulinspektor mindestens viermal im Jahre jede Klasse besuchen, Hefte und Bücher nachsehen und den Lehrstoff prüfen; das Datum des Besuchs soll er ins Strafverzeichnis eintragen. In jedem Jahr soll aber auch neben der von der Kreisschulinspektion abzuhaltenden Prüfung eine „eingehende" Prüfung vom Ortsschulinspektor in Gegenwart vom Bürgermeister und sonstigen Gemeindegliedern abgehalten werden. Da muß man doch nun zunächst fragen, ob, die nötige Zeit vorausgesetzt, der Geistliche als solcher dazu befähigt ist, ob er mit der Entwicklung der Methodik immer auf dem Laufenden ist und ein fachmännisches Urteil hat; ist das nicht der Fall, so haben seine Besuche rc. nur eine schädliche Wirkung. Wie aber durch diese Verfügung das Band zwischen Gemeinde und Schule erhalten

werden soll, ist uns völlig unverständlich. Im Regierungsbezirk Trier beabsichtigt nach einer Mitteilung der „Schulkorrespondenz“ die Regierung, sämtlichen katholischen Pfarrern wieder Ortsschulinspektion zu übertragen. Dazu schreibt die „Frankf. Ztg.“: „Wir können nicht leugnen, daß wir diese Nachricht, wenn sie sich bewahrheiten sollte, mit einem Gefühle weitgehender Genugthuung begrüßen würden. Kultusminister Studt würde, wenn er dieses Vorgehen der Trierer Bezirksregierung geschehen ließe und damit billigte, sich das Verdienst erwerben, das heutige Verhältnis von Kirche und Schule in Preußen von einer darauf lastenden Unwahrhaftigkeit befreit zu haben. Als unter Falk das Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 den staatlichen Charakter der Schulaufsicht betonte, gab es Zweifler, die meinten, die Betonung würde nichts nützen, solange man nicht Vorsichtsmaßregeln dagegen treffe, daß die Verwaltung thatsächlich doch wieder der Geistlichkeit übertragen werde. Allein man hörte auf die Zweifler nicht, und hier, wie in so vielen Dingen, ist es gekommen, wie die Kritiker es vorausgesagt haben. Im Civilstandsgesetz, wo man durch eine eigne Bestimmung vorschrieb, daß niemals das Amt eines Standesbeamten einem Geistlichen übertragen werden dürfe, ist der Geist des Gesetzes lebendig geblieben und kein Rückfall in das kirchliche Registerwesen erfolgt. Das Schulaufsichtsgesetz aber, in das man keine derartige Bestimmung aufnahm, blieb allen persönlichen Wandlungen des Kultusministeriums ausgesetzt. Kaum war Falk durch Puttkamer abgelöst, so erging im Jahre 1880 eine Ministerialverfügung, die darauf aufmerksam machte, daß das Gesetz keineswegs eine umfassende Berücksichtigung konfessioneller Verhältnisse bei der Ernennung der Schulinspektoren ausschließe. Auch unter Goßler und Bosse sind massenweise Ernennungen von Geistlichen zu Schulinspektoren erfolgt. Es giebt ganze Bezirke Preußens, in denen heute der Zustand genau so ist, wie vor dem Schulaufsichtsgesetze, nur daß mit gravitätischem Ernste behauptet wird, der staatliche Charakter der Schulaufsicht sei gänzlich unangetastet. Gewissermaßen als symbolische Anerkennung der staatlichen Befugnis vermied man es selbst in solchen Bezirken, daß ausnahmslos alle Pfarrer die Oberschulinspektion erhielten. Der jetzt aus Trier gemeldete Plan ist der erste dieser Art. Wenn er auf Wahrheit beruht und durchgeführt wird, so wird vor aller Welt klar, daß der preußische Staat die untere Instanz der Schulverwaltung an die Kirche abgiebt. Und sollte der Plan dementiert werden oder nicht zur Ausführung gelangen, so bliebe für die heutigen Zustände schon das charakteristisch, daß er geglaubt werden konnte.“

Der Verein der Rektoren Berlins und der Provinz Brandenburg nahm in seiner Generalversammlung am 2. d. M. nach einem Vortrage des Rektors Prüß-Ketzin über: „Die Ortsschulinspektion“ folgende Thesen einstimmig an: a) Die Rektoren der Mittel- und mehrklassigen Volksschulen sind durch die Einrichtungen des Staates für ihre Berufsbildung befähigt, die Funktionen der Ortsschulaufsicht über die von ihnen geleiteten Schulen zu übernehmen. b) Die Aufgaben der Ortsschulaufsicht und des Rektorats an den genannten Schulen sind die gleichen. Das Nebeneinanderbestehen beider Aemter bedingt einerseits eine den geschäftlichen Verkehr erschwerende Häufung der Instanzen, es führt andererseits sehr leicht zu Mißhelligkeiten zwischen Ortsschulinspektor und Rektor. Letztere schaden nicht nur der Arbeit, sondern auch dem Ansehen beider Aemter. c) Die Aufgaben der Ortsschulaufsicht an den genannten Schulen sind neben einem nicht auf dem Gebiete der Schule liegenden Hauptamte

unausführbar. d) Die Aufhebung der geistlichen Ortsschulaufsicht über die genannten Schulen entkleidet dieselben nicht im geringsten ihres christlichen Charakters, bedingt vielmehr eine Stärkung des seelsorgerischen Amtes und ist ein Vorteil für Kirche und Schule.

Die katholischen Lehrervereine gehen hinsichtlich der Schulaufsicht mit ihrer Kirche Hand in Hand. Der bekannte Landtagsabgeordnete Lehrer Sittart (Aachen) hielt auf der 47. Generalversammlung der Katholiken Deutschlands eine Rede über das Verhältnis von Kirche und Schule, in der er die innigste Beziehung zwischen Kirche und Schule betonte. Die Schule, sagt er, sei nicht nur Angelegenheit des Staates, sondern ebenso der Kirche. Der Staat maße sich den Platz allein an, an dem bis zum Erlasse des Schulaufsichtsgesetzes Staat und Kirche gemeinsam ihre Aufgabe erfüllt hätten zum Segen der Schule und des ganzen Landes. Zu Schulaufsichtsbeamten will Herr Sittart nicht Männer haben, die in kirchlicher Hinsicht nicht einwandfrei seien, die in den wichtigsten Fragen den Regeln der heiligen Kirche zuwiderhandelten und sich dadurch selbst außerhalb der kirchlichen Gemeinschaft stellten. Der Staat, so fordert er, solle nicht bloß die Ortsschulinspektion, sondern auch die Kreisschulinspektion in die Hände von Geistlichen legen.

Ein Erlaß des preußischen Kultusministers behandelt die Bildung von Schuldeputationen. Es wird darauf hingewiesen, daß Aenderungen in der Gestaltung der Ortsschulbehörden nur bei ernsten Mißständen eintreten sollen. Bei der Einrichtung einer einheitlichen Schuldeputation statt der Schulvorstände soll daran festgehalten werden, daß unter allen Umständen mindestens je ein Geistlicher von dem Bekenntnisse der in dem Stadtschulbezirke vorhandenen Schulen und ein im Stadtschulbezirke angestellter Lehrer oder Rektor dauernd der Schuldeputation angehören, bei deren Zusammensetzung außerdem auf das Bekenntnis gebotene Rücksicht zu nehmen sei. In besonderen Fällen ist auch nichts dagegen einzuwenden, daß der Schuldeputation konfessionell gesonderte Schulvorstände nachgeordnet werden, vorausgesetzt, daß dadurch die Einheitlichkeit der Leitung der Schuldeputation nicht gestört wird; die Schulvorstände sollen aber stets die Organe der Schuldeputation bleiben und sich nicht etwa gleichwertig neben sie stellen können. Im wesentlichen ist den Schulvorständen die örtliche Schulpflege zugewiesen; die Thätigkeit der Schuldeputation und der Schulvorstände soll durch eine Geschäftsanweisung geregelt werden. Die Beschlüsse über die anderweite Einrichtung der Ortsschulbehörden und die Geschäftsanweisung sollen vor Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde dem Minister vorgelegt werden.

Der geschäftsführende Ausschuß des preußischen Lehrervereins richtete an den Kultusminister folgendes Gesuch: „Seit Jahrzehnten ist in der preußischen Lehrerschaft immer erneut das Verlangen laut geworden, in den Schulvorständen und städtischen Schuldeputationen durch Männer aus ihrer Mitte vertreten zu sein. Es soll nicht geleugnet werden, daß dieser Wunsch zum Teil dem Gefühl der Zurücksetzung entsprungen ist, das in den Lehrern dadurch hervorgerufen werden mußte, daß sie, obgleich mit ihrem ganzen Thun und Denken der Volksschule angehörend, von den genannten Körperschaften ausgeschlossen waren, wogegen Männer aus anderen Berufskreisen, zum Teil solche, deren Bildungsgrad erheblich unter dem ihren liegt, über Dinge zu entscheiden hatten, die für das Gedeihen der Schularbeit nicht unwesentlich sind. Er ist aber sicherlich in weit höherem Maße hervorgegangen aus dem aufrichtigen Streben, auch in den genannten kommunalen Körperschaften zum Wohle der

Schule zu wirken, und aus dem Bewußtsein, daß der Lehrer gewiß wie nur irgend ein anderes Mitglied der Gemeinde vermöge seiner Vorbildung für seinen Beruf und seiner in Ausübung desselben erworbenen Erfahrung befähigt sei, zu beurteilen, was für die Schule des Ortes nötig und nützlich ist. Je lebhafter nun dieser Wunsch die Lehrerschaft bewegte, mit um so freudigerem Danke begrüßte sie die Reihe der vom 8. Februar 1893 bis heute ergangenen Ministerialerlasse, in denen verlangt wird, daß Mitglieder des Lehrerstandes möglichst allgemein Sitz und Stimme in den Schulvorständen und städtischen Schuldeputationen erhalten, Bedenken gegen diese Neuerung behoben werden und die Forderung derselben — namentlich, wenn es sich um Neueinrichtung kommunaler Schulbehörden handelt — nachdrücklich in Erinnerung gebracht wird. Leider ist aber die Zahl der Orte, in denen Lehrer oder Schulleiter in die Schuldeputation aufgenommen worden sind, immer noch gering im Vergleiche zur Gesamtzahl der Schulgemeinden unseres Landes. Wir glauben nicht fehlzugehen, wenn wir die Ursache davon in der aus verschiedenen Gründen hervorgehenden Abneigung der Gemeinden sehen, den von der höchsten Schulbehörde des Staates geäußerten Wünschen zu entsprechen. Ueberzeugt, daß die möglichst allgemeine Erfüllung derselben für die Schule nur nutzbringend sein kann, erlauben wir uns daher, einem Beschlusse des Gesamtvorstandes des Preußischen Lehrervereins entsprechend, Ew. Excellenz ganz gehorsamst zu bitten, Hochgeneigtest veranlassen zu wollen, daß den Gemeinden die Aufnahme von Lehrern in die Schulvorstände bezw. die städtischen Schuldeputationen nötigenfalls durch Gesetz zur Pflicht gemacht werde."

Totenschau.

Von bekannten Schul- und Staatsmännern sind im Jahre 1900 verstorben: 1. Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. Ludw. Ad. Wiese, geb. 1806, Gymnasiallehrer, Professor und Alumnats-Inspektor, 1852 bis 1875 vortragender Rat für das höhere Schulwesen im preußischen Kultusministerium, Verf. von: „Die Bildung des Willens", „Deutsche Briefe über englische Erziehung", „Das höhere Schulwesen in Preußen", „Deutsche Bildungsfragen aus der Gegenwart", „Pädagogische Ideale und Proteste" (1885), „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen" (2 Bde.). 2. Gymnasial-Oberlehrer und Dozent an der Humboldt-Akademie Lic. Dr. phil. Friedr. Kirchner, geb. 1848, Verf. von: „Ueber Freiheit des Willens" (1874), „Leibniz' Stellung zur kath. Kirche", „Leibniz' Psychologie", „Leibniz, sein Leben und Denken", „Reform des Religionsunterrichts", „Der Mangel eines allgemeinen Moralprinzips", „Lehrbuch der evang. Religion", „Metaphysik", „Katechismus der Kirchengeschichte", „Logik", „Ethik", „Psychologie", „Katechismus der Geschichte der Philosophie", „Diätetik des Geistes", „Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe" (1886), „Schematismus zur Philosophie". 3. Oberpräsident Staatsminister R. V. von Puttkamer, geb. 1828, Landrat, Regierungspräsident, Bezirkspräsident, Oberpräsident, Kultusminister (nach Dr. Falks Abgang), 1880 führte er die neue Rechtschreibung ein, 1881—88 Minister des Innern, Oberpräsident von Pommern. 4. Adolf Tromnau, geb. 1856 (Ostpreußen), Lehrer an der städtischen höheren Mädchenschule und am Lehrerinnenseminar zu Bromberg, Ver-

fasser von: „Die Geographie in der Volksschule“, „Landeskunde der Provinz Posen“, „Palästina mit Einschluß der Nachbargebiete“, „Der Unterricht in der Heimatkunde“, „Deutschlands Kolonien“, „Heimatskunde der Provinz Posen“, „Kulturgeographie des Deutschen Reiches und seine Beziehungen zur Fremde“, „Zur Reform des Lehrverfahrens im geographischen Unterricht“, „Erdkunde für Volksschulen und kleinere Mittelschulen“, „Schulgeographie für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen“, „Lehrbuch der Schulgeographie“, „Grundzüge der allgemeinen Heimats- und Erdkunde“. 5. Rektor Fr. Alb. Patuschka, geb. 1851 (Brandenburg), Rektor zu Schmölln, Verfasser von: „Unterredungen aus der Volksschule“, „Volkswirtschaftliche Ergänzungen zum Lehrstoffe der Volksschule“, „Volkswirtschaft und Schule“. 6. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der Leipziger Hochschule Dr. Ludwig Strümpell, geb. 1812, Prof. zu Dorpat und Leipzig, Verf. von: „Erläuterungen zu Herbarts Philosophie“, „Die kritische Beleuchtung der Hauptpunkte der Herbartschen Metaphysik“, „Die Pädagogik der Philosophie Kants, Fichtes u. Herbarts“ (1843), „Vorschule der Ethik“, „Entwurf der Logik“, „Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern des Kindes“, „Psychologische Pädagogik“, „Grundriß der Logik“, „Zum Andenken an Friedrich Fröbel“, „Grundriß der Psychologie“, „Einleitung in die Philosophie“, „Gedanken über Religion und religiöse Probleme“ u. s. w. 7. Hans Groth, geb. 1819, Lehrer, studierte darauf Philologie, Privatdozent für neuere Sprachen und Litteraturgeschichte zu Kiel, Prof. das., Verf. von: „Quickborn“, „Vertelln“, „Voer de Goern“, „Briefe über Hochdeutsch und Plattdeutsch“, „Ut min Jungsparadies“, „Ueber Mundarten und mundartliche Dichtungen“ (1873), „Drei plattdeutsche Erzählungen“ (1881) u. s. w. 8. Julius Beeger, geb. 1829 (Oberlausitz), Lehrer zu Leipzig, Schriftleiter der „Pädag. Revue“, Herausgeber von „Comenius nach seinem Leben und seinen Schriften mit besonderer Berücksichtigung der großen Unterrichtslehre“ (mit F. Zoubek), Verf. von: „Die Disziplinargewalt in der Schule“, „Die Aufgabe der Lehrervereine“, „Die Lehrerbesoldungen in Sachsen“ u. a. 9. Oberlandesgerichtspräsident Dr. Falk-Hamm, von 1872—1879 preußischer Kultusminister, Schöpfer der Allgemeinen Bestimmungen, Verbesserer der materiellen Lage der Lehrerschaft Preußens. „Ein ausgezeichneter, von großen Gesichtspunkten geleiteter Minister, ein vortrefflicher Mensch, ein unerschütterlicher Bekenner von Recht und Freiheit, so lebt Dr. Falk in der Geschichte unseres Staates weiter fort.“ 10. Dr. G. Schumann, Reg.- und Schulrat, geb. 1836, Verfasser von: „Lehrbuch der Pädagogik“, Leitfaden der Pädagogik“, „Pädagogische Chrestomathie“ u. s. w.

B. Oesterreich.

Von
Franz Frisch,
Bürgerschuldirektor in Marburg a. Dr.

I. Der Kampf um die Schule.

(Die Haltung der Parteien. — Das Schulprogramm des Ministeriums Körber. — Der II. slowenische Katholikentag. — Stellenbesetzungen im Sinne der Klerikalen. — Ein Protest des Stadtrates in Reichenberg. — Einladung der Lehrer zu geistlichen Exercitien. — Verhältnisse in der Wiener Lehrerschaft. — Ein sozialdemokratisches Schulprogramm. — Unbefähigte Franziskaner als Lehrer. — Militarismus und Volksbildung.)

Es ist nicht ganz leicht, das Jahr 1900 in Hinsicht auf die schulpolitischen Erscheinungen kurz zu charakterisieren. Abgesehen von verschiedenen und auffallend zahlreichen Lehrermaßregelungen herrschte auf dem Schulgebiet verhältnismäßige Ruhe und Stille. Es wäre jedoch ein Irrtum, wenn man diesen Zustand als Beweis der Gesundung unserer Schulverhältnisse, der Einsicht und Umkehr der bisherigen Schulgegner auffassen würde. Vor allem ist zu berücksichtigen, daß sich der von den heftigsten, leidenschaftlichsten nationalen Kämpfen durchtobte Reichsrat als gänzlich arbeitsunfähig erwies, weshalb es sich einfach als unmöglich herausstellte, eine gesetzliche Umgestaltung der Schule herbeizuführen. Zudem scheint die namentlich in Niederösterreich herrschende christlich-soziale Partei der Ansicht ihres schlauen Führers, des Wiener Bürgermeisters Dr. Lueger, beizupflichten, daß eine Reform der Schule im „christlichen" Sinne auch ohne Gesetzesänderung, lediglich unter Mitwirkung einer willfährigen Verwaltung durchführbar sei. Und in der That ist ja ein Gesetz nur ein Gefäß, dessen Inhalt von der Verwaltung gebraut wird.

Als im Sommer infolge unerhörter Skandalscenen, welche die czechischen Abgeordneten aufführten, um die Thätigkeit des Reichsrates lahmzulegen und eine ihren Ansprüchen günstige Verfassungsänderung herbeizuführen, die Auflösung des Abgeordnetenhauses und die Ausschreibung von Neuwahlen erfolgte, konnte man staunend beobachten, wie wenig in den Programmen der Parteien von der Schule die Rede war. Man könnte über diese Enthaltsamkeit sehr zufrieden sein, wenn sie aus der Ueberzeugung erwachsen wäre, daß die österreichische Schule zu ihrem Gedeihen des Friedens und der Ruhe bedarf, obschon ja zahlreiche Fragen der Lösung dringend bedürftig wären. Aber auf der einen Seite ist es die Furcht, durch die Erörterung derartiger Fragen

die Geister zu entfesseln und die ohnehin fast bedrohlich verworrenen politischen Verhältnisse noch mehr zu verwirren, auf der anderen Seite wieder besteht eine verblüffende Gleichgültigkeit gegen alles, was das Wohl und Wehe der Volksschule betrifft. Rückschrittliche Maßnahmen finden bei den Epigonen jener Liberalen, die einst das Reichsvolksschulgesetz geschaffen, höchstens ein bedauerndes Achselzucken, und handgreifliche Uebelstände, wie die in manchen Kronländern schon unerträglich gewordene Notlage der Lehrerschaft, die daraus entspringende Flucht aus dem Lehrerstande, die Entvölkerung der Lehrerbildungsanstalten, der rapid steigende Lehrermangel — alles das läßt so viele derjenigen, die beleidigt wären, wenn man ihre fortschrittliche Gesinnung in Zweifel zöge, gänzlich kalt, oder sie berufen sich auf den Staat, der für die Volksschule keine Mittel zur Verfügung stelle.

Diese Gleichgültigkeit gewisser, auch heute noch einflußreicher gemäßigter Parteien, sowie die kummervolle Existenz, in welcher sich zahllose Lehrer befinden, erzeugte nun in der Lehrerschaft selbst bedenkliche Erscheinungen: viele kräftigere Naturen flüchteten ins Lager der Radikalen, schmiegsamere Elemente strömten wieder in Scharen den christlich-sozialen oder den klerikalen Vereinigungen zu. Dabei wird in manchen Lehrkreisen eine Sprache geführt, die man noch vor zehn Jahren für unmöglich gehalten hätte und die, auch wenn man ihre Genesis kennt, im Munde eines Lehrers, der neben seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten auch solche des Berufes hat, nicht gebilligt werden kann. Hieraus ergaben sich nun wieder eine Reihe von teilweise schweren Maßregelungen, auf welche auch noch im folgenden zurückzukommen sein wird. An dieser Stelle mag aber, ohne in Einzelnes einzugehen, ausgesprochen werden, daß die Zunahme des Radikalismus in der Lehrerschaft durch grobe Unterlassungssünden gegenüber der Schule hervorgerufen wurde, und daß auch hier das Wort des Goetheschen Harfners gilt: Ihr laßt die Armen schuldig werden, dann überlaßt ihr sie der Pein.

Das Ministerium Körber, in welchem Geheimrat Dr. Ritter von Hartel (vgl. den vorjährigen Bericht, S. 204) das Amt eines Unterrichtsministers führte, behauptete sich während des ganzen Berichtsjahres. In der Reichsratssitzung vom 22. Februar entwickelte der Ministerpräsident sein Regierungsprogramm, in welchem bezüglich der Schule lediglich folgendes gesagt wurde: „Die Unterrichtsverwaltung wird auf eine zeitgemäße Ausgestaltung des mittleren und höheren Unterrichtes, sowie des niederen und höheren Gewerbeschulwesens bedacht sein und insbesondere die Institute der Hochschulen dem heutigen Stande der Wissenschaften gemäß erweitern.“ Von der Volksschule und ihren dringendsten Anliegen war also in diesem Programm gar nicht die Rede.

Die deutschen Klerikalen verzichteten in diesem Jahre auf einen Katholikentag. Dagegen fand in Laibach der II. slowenische Katholikentag statt. Das Referat über die Schule führte ein geistlicher Professor aus Marburg. Er erhob ungescheut die Forderung nach der konfessionellen Schule. Die Schule sei ein Eigentum der katholischen Kirche, die als erste Volks-, Mittel- und Hochschulen gegründet habe. Sie müsse also der Kirche zurückgegeben werden. Die Schule habe den höchsten Zweck in der Veredelung des Herzens zu suchen, und dies könne nur in der konfessionellen Schule geschehen. Hierzu bemerkt die deutsche und fortschrittliche Laibacher Schulzeitung: „Also nur mit Siebenmeilenstiefeln zurück — zum Konkordate! Man sieht, es ist Zeit, daß sich die freisinnigen Elemente im Lande, die gegenwärtig leider durch künstlich ge-

nährte nationale Hetze in ihrem einigen Vorgehen fortwährend gestört werden, den Schlaf aus den Augen reiben."

Im Laufe des Jahres erfolgte die Besetzung einiger wichtigen Stellen im Sinne der klerikalen Parteien. So wurden ernannt: Professor Dr. Elbl in Wien, ein Redner auf dem „katholischen Lehrertage" in Meran, zum k. k. Bezirksschulinspektor für den 7. Gemeindebezirk; Dr. Rimmerer, ein hervorragendes Mitglied des niederösterreichischen Katholikentages, zum Direktor des niederösterreichischen Landes-Lehrerseminars in Wiener-Neustadt und Dr. Rud. Hornich, Vicepräsident des „katholischen Lehrer-Bundes", wurde Professor am niederösterreichischen Landes-Lehrerseminar in St. Pölten. Ferner wurde für den Bezirk Feldkirch in Vorarlberg der Religionslehrer am katholischen Privatlehrerseminar in Tisis, ein ausgesprochener Gegner des Reichsvolksschulgesetzes, zum k. k. Bezirksschulinspektor ernannt.

Auf S. 213 des Pädagogischen Jahresberichtes von 1899 wurde der Ministerialerlaß erwähnt, welcher die Wiedereinführung der geistlichen Exercitien an Mittelschulen als zulässig erklärt. Gegen diese Exercitien hat der Stadtrat von Reichenberg in Böhmen beim Unterrichtsministerium Protest erhoben. In diesem Schriftstück heißt es u. a.: „Die Einführung dieser Exercitien hat in der hiesigen Bevölkerung eine große Aufregung hervorgerufen und sind diese auch Gegenstand einer Interpellation im Stadtrate geworden. Werden sie doch nicht mit Unrecht als eine teilweise Rückkehr zur Konkordatszeit aufgefaßt und als ein Vorstoß des Klerikalismus gegen die Schule betrachtet, auf welche dieser wieder mehr Einfluß zu gewinnen sucht. Man fragt sich, mit welchem Rechte für den Fall der Nichtteilnahme an solchen außerordentlichen, gar nicht in den Rahmen der Schule passenden geistlichen Uebungen „schwere Strafen" angedroht werden, und worin denn diese Strafen bestehen sollen? Wo ist die gesetzliche Grundlage zu solchen Drohungen?"

Auch geistliche Lehrer-Exercitien sucht man in Schwung zu bringen. Im Juli des Berichtsjahres wurde an viele Schulleitungen Schlesiens von Seite der Pfarrämter ein Schriftstück verschickt, in welchem die Lehrer zur Teilnahme an den im Priesterseminar in Olmütz stattfindenden geistlichen Exercitien eingeladen wurden.

Auch das fürsterzbischöfliche Konsistorium in Olmütz ließ durch die Pfarrämter die Schulleitungen und Lehrkörper zu geistlichen Exercitien einladen.

Trotzdem der Klerikalismus im allgemeinen zweifellos Fortschritte gemacht hat, kann andererseits nicht übersehen werden, daß selbst in Tirol freiere Strömungen sich geltend machen. Ein charakteristisches Beispiel hierfür ist folgendes: Lienz hat eine fünfklassige Knabenvolksschule. In der ersten Klasse wurde bisher von einem weltlichen Lehrer und in den übrigen Klassen von Franziskaner-Patern unterrichtet. Von diesen vier Patern hatte nur der Schulleiter eine Prüfung, die anderen weder Reife- noch Befähigungsprüfung abgelegt. Bei Inkrafttreten des Reichsvolksschulgesetzes wußten es die Schulpater in ihrem Hochmute zu erreichen, daß sie nicht dem k. k. Bezirksschulinspektor unterstellt wurden, sondern dem Landesschulrate. Im Gemeinderate kam es zwischen den Klerikalen, welche die Oberhand hatten, und den Fortschrittlichen wegen der Schule oft zu Auseinandersetzungen. Die Fortschrittlichen verlangten in ihrer Bescheidenheit, daß die Pater ihre Prüfungen ablegen sollen, dann hätten sie gegen dieselben nichts einzuwenden. Dabei stellte es sich heraus, daß drei der Pater vom k. k.

Landesschulinspektor mit kaum genügendem Unterrichtserfolge qualifiziert waren. Diese Bildungsfreundlichkeit kostete die Lienzer nicht nur ihre Schulpater, bei den Gemeindewahlen fielen sämtliche Klerikale durch, und der fortschrittliche Gemeinderat hatte nichts Eiligeres zu thun, als die Lehrstellen sofort auszuschreiben.

Ueber die Verhältnisse in der Wiener Lehrerschaft wird der Freien Schulzeitung folgendes geschrieben: „Die jetzige Herrschaft hat unter der Lehrerschaft Wiens große Verheerungen angerichtet. Ein ansehnlicher Teil der Wiener Lehrer hat sich durch Drohungen und Drangsalierungen einschüchtern lassen, andere sind aus Furcht, nicht vorwärts zu kommen, also um des lieben Brotes willen, ins gegnerische Lager übergegangen. Der christlich-soziale Lehrerverein zählt 500 Lehrer-Mitglieder und 600 „Schulfreunde". Dr. Geßmann, Prinz Liechtenstein und Gregorig halten den „christlichen" Lehrern Vorträge, und die lieben Amtsgenossen von der schwarzen Farbe kargen nicht mit ihrem Beifall. Sie glauben noch immer, der Kampf dieser Klerikalen gegen die Lehrerschaft habe persönliche Motive und nicht grundsätzliche Ursachen zur Voraussetzung."

Sehr gern und sehr häufig beschäftigt sich mit der Schule und den Lehrern die sozialdemokratische Partei. So hat der sozialdemokratische Parteitag, der im Berichtsjahre in Graz stattfand, auch Grundsätze für Schulwesen und Erziehung aufgestellt, die Gutes und Mindergutes enthalten. Sie lauten: „Es ist Pflicht der Gemeinde, dafür einzutreten, daß das Unterrichtswesen verstaatlicht werde. Auch die Kosten der Volksschule hat der Staat zu bezahlen. Die Schulen sind so einzurichten, daß in keiner Klasse mehr als 30 Schulkinder sitzen. Den Kindern sind die Lernmittel und Schulbücher umsonst zur Verfügung zu stellen. Sämtliche Schulkinder erhalten auf Gemeindekosten ausgiebige kräftige Mittagskost. Kinder, deren Eltern nachweisen, daß sie zu Hause genügend genährt werden, können vom Besuche der Schultafel (!) enthoben (!) werden. Die Gemeinde errichtet Schulbäder, Fach- und Fortbildungsschulen, sowie Lehrwerkstätten. Der Unterricht an allen Schulen soll unentgeltlich sein. Das Lehrpersonal ist entsprechend zu vermehren und anständig zu besolden. Die Bestellung von Schulärzten durch die Gemeinde ist geboten. Der Kindererziehung hat die Gemeinde eine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. In Städten und Gemeinden mit einer zahlreichen Arbeiterbevölkerung sind für nicht schulpflichtige Kinder Kinderbewahranstalten zu errichten, in denen von weltlichen Personen die Kinder beaufsichtigt und in einer ihrem Alter entsprechenden Weise erzogen und gebildet werden. Für die schulpflichtigen Kinder, insofern sie sich selbst überlassen sind, ist auch außerhalb der Schule von der Gemeinde vorzusorgen. Arme und elternlose Kinder von Gemeinde-Angehörigen hat die Gemeinde zu übernehmen, darf sie aber nicht, um deren Versorgung los zu werden, als Arbeitstiere an Begüterte vergeben, sondern hat sie zu erziehen. Zu dem Zwecke sind Anstalten zu errichten mit weltlichen Personen als Leiter derselben und solchen als Lehr- und Erziehungskräfte. Auch für die Fortbildung und Veredelung der der Schule entwachsenen Knaben und Mädchen sorgt die Gemeinde durch Veranstaltung von Vorträgen und Lehrkursen an jenen Tagen, an denen jede gewerbliche Arbeit zu ruhen hat."

Ueber Militarismus und Volksbildung sprach gelegentlich der Rekrutenvorlage im Abgeordnetenhause der Sozialist Schrammel. Er sagte u. a.: In Oesterreich werden ca. 40 bis 50 Millionen Gulden

für die Volksbildung ausgegeben; davon gebe der Staat etwa 300 000 Gulden her. Für das Militär habe man aber jährlich mehr als 170 Millionen Gulden zur Verfügung. Es gebe in Oesterreich viele Schulen, die keinen Lehrer besitzen, und 500000 schulpflichtige Kinder, die die Schule nicht besuchen können, weil ihre Eltern zu arm sind, weil sie von der Schule zu weit entfernt wohnen, oder weil es im Umkreis keine Schule giebt. Es sei ein Skandal, die Volksschule gegenüber militärischen Zwecken fortwährend im Stiche zu lassen. Die Lehrerschaft petitioniere seit Jahren um Verbesserung ihrer Lage, sei schon oft genug an die Regierung und an die Herrschenden herangetreten, um eine Verbesserung ihrer Existenz zu erreichen, jedoch immer ohne Erfolg. Nach einem Ausweis von 1893 entfallen auf jede der 167 354 an den Volks- und Bürgerschulen Oesterreichs thätigen Lehrpersonen an Gehalt durchschnittlich kaum 400 Gulden. Die Erziehung der Völker in dem Sinne, wie sie die Sozialisten verlangen, sei bedeutend notwendiger, als einen Menschen das Waffenhandwerk zu lehren. Die erste Pflicht eines Kulturstaates sei vor allem anderen, auf das Volksbildungswesen sein Augenmerk zu richten, Schulen zu schaffen, in denen die Menschen denken lernen, die Lehrer unabhängig zu machen und ihnen ein solches Gehalt zu zahlen, daß sie, von Sorgen frei, nur ihrem Berufe allein leben können. In Oesterreich aber kümmern sich die herrschenden Klassen weder um die Volksbildung im allgemeinen, noch um das Volksschulwesen im besonderen.

II. Aeußere und innere Organisation.

(1. Schulaufsicht. — 2. Schulorganisation. — 3. Lehr- und Lernmittel. — 4. Schulgarten. — 5. Erziehungs- und Unterrichtsfragen.)

1. Schulaufsicht.

(Ausschließung der Lehrer von der Obmannschaft in den Ortsschulräten. — Begrenzung des Aufsichtsrechtes der Ortsschulräte. — Das Vorschlagsrecht der Ortsschulräte. — Der unmittelbare Verkehr der Schulleitungen mit den Bezirksschulräten. — Das Provisorium der Bezirksschulinspektion. — Der Finanzminister gegen die Ständigkeit der Bezirksschulinspektoren. — Beschlüsse des Kärntner Landtages. — Die letzte Ernennung der Bezirksschulinspektoren für Böhmen. — Ein neues Landesschulinspektorat für Steiermark. — Der Landtag von Steiermark und der von Salzburg über die Vertretung der Lehrer im Landesschulrate.)

Nach einem Beschlusse des Bukowiner Landesschulrates dürfen Schulleiter nicht mehr zu Vorsitzenden der Ortsschulräte gewählt werden. Der betreffende vom 13. Februar 1900 datierte Erlaß lautet: „Der k. k. Landesschulrat findet zufolge Sitzungsbeschlusses vom 28. Juni 1899 zu verfügen, daß in Hinkunft Schulleiter nicht mehr zu Vorsitzenden des Ortsschulrates gewählt werden dürfen, da es dem Geiste und der Zweckbestimmung des Schulaufsichtsgesetzes widerspricht, daß eine und dieselbe Person zugleich überwachendes, vorgesetztes und untergebenes Organ sei. Hiervon sind sämtliche Schulleitungen und Ortsschulräte mit dem Beifügen in die Kenntnis zu setzen, daß ein seitens eines Beteiligten gegen eine höheren Orts in diesem Sinne gefällte Entscheidung eingebrachter Rekurs mit Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 18. Januar 1900, Z. 33.104, abgewiesen wurde." — Da eine derartige Beschränkung im Gesetze selbst nicht ent-

halten ist, erscheint es immerhin fraglich, ob der Verwaltungsgerichtshof im gegebenen Falle im Sinne der Schulbehörden entscheiden würde.

Nach einer Entscheidung des Verwaltungsgerichtshofes steht den Ortsschulräten eine unmittelbare Einflußnahme auf den Schulbetrieb nicht zu.

Den Ortsschulräten steht in den meisten Kronländern bei Stellenbesetzungen ein Vorschlagsrecht zu. Der Grund dieser Befugnis ist einleuchtend. In der Praxis führte es jedoch schon wiederholt zu den bedenklichsten Unzukömmlichkeiten, daß dem Erstbesten, den der Zufall oder der Geldsack zum Mitglied der Ortsschulbehörde machte, ein solcher Einfluß zusteht, und es ist nicht unbegreiflich, daß in Lehrerkreisen die Forderung: „Weg mit dem Vorschlagsrechte des Ortsschulrates!" immer aufs neue erhoben wird.

Der k. k. Landesschulrat der Bukowina hat eine beachtenswerte Verfügung getroffen, welche geeignet ist, die Bedeutung der Ortsschulräte auf das richtige Maß zurückzuführen und eine häufig hemmende Zwischeninstanz im Verkehr zwischen Bezirksschulrat und Schulleitung auszuschalten. Der genannte Landesschulrat hat nämlich unterm 12. Oktober 1900 angeordnet, daß die k. k. Bezirksschulräte mit den Schulleitungen grundsätzlich unmittelbar zu verkehren haben, wobei jedoch dafür zu sorgen ist, daß die Ortsschulräte von allen jenen Berichten und Erlässen, die ihnen zur Ausübung ihres gesetzlichen Wirkungskreises zu wissen nötig sind, in Kenntnis gelangen. Dies hat in wichtigen Fällen durch Mitteilung einer Abschrift des bezüglichen Berichtes seitens der Schulleitung sowie des bezüglichen Erlasses seitens des Bezirksschulrates zu geschehen, und es bleibt überdies dem Vorsitzenden des Ortsschulrates unbenommen, in die Schulakten Einsicht zu nehmen.

Wie es unter den gegenwärtigen Verhältnissen in Oesterreich kaum anders zu erwarten ist, machte weder die Regierung noch der Reichsrat einen ernstlichen Versuch, das schon 30 Jahre alte Provisorium der Bezirksschulinspektion zu beseitigen. Indes ist es schon als Fortschritt zu bezeichnen, daß diese Angelegenheit wenigstens da und dort (keineswegs aber in der Tagespresse) zur Sprache kam — jahrzehntelang fand man ja diesen Ausnahmezustand, den man auf keinem andern Verwaltungsgebiete dulden würde, gar keiner Diskussion bedürftig.

Nach den Mitteilungen eines Abgeordneten sei übrigens der gegenwärtige Unterrichtsminister Dr. v. Hartel bereit gewesen, die von einer Anzahl von Kronländern geforderte Stabilisierung der Bezirksschulinspektoren gleichzeitig im ganzen Staate durchzuführen, doch habe der Finanzminister gegen eine solche Absicht Einspruch erhoben!

Zu den Landtagen, welche sich am eifrigsten um die Bestellung ständiger Bezirksschulinspektoren annehmen, gehört jener von Kärnten. Er faßte im Berichtsjahre folgende Beschlüsse: 1. Der Landesausschuß wird angewiesen, neuerdings an die Regierung mit dem dringenden Ersuchen um Einbringung einer Gesetzesvorlage heranzutreten, durch welche die Bestellung ständiger Bezirksschulinspektoren (wie in Galizien) verfügt wird. 2. Der Landtag spricht die Ueberzeugung aus, daß es Sache des Staates ist, die Kosten der Schulinspektion zu tragen.

In der Debatte über diese Angelegenheit fällte der Landespräsident von Kärnten, der als solcher auch Vorsitzender des k. k. Landesschulrates ist, ein vernichtendes Urteil über die gegenwärtige Einrichtung, die es mit sich bringt, daß der Inspektor weder seinem Haupt-, noch seinem Nebenamte gerecht werden kann.

Wegen der letzten Ernennung der Bezirksschulinspektoren für Böhmen, wobei vorzugsweise Professoren der Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) berücksichtigt wurden, wurde in der Deutschösterreichischen Lehrerzeitung Klage geführt. Dem betreffenden Aufsatze entnehmen wir folgendes:

„Während man zum Beispiel in Steiermark die Inspektoren fast ausschließlich aus den Kreisen der Volks- und Bürgerschullehrer entnommen hat, scheint man in Böhmen die Ansicht zu vertreten, daß in unserer Mitte keine dazu geeigneten Persönlichkeiten zu finden sind, denn die letzten Ernennungen haben durchgehends Mittelschulprofessoren zu unseren Vorgesetzten bestimmt. Das ist eine Zurücksetzung unseres Standes, die wir nicht ruhig hinnehmen sollten. Die berufliche Befähigung wird den Inspektoren aus unserem Stande selbst der Neid nicht absprechen wollen. Etwas ganz anderes ist es, was sie oben nicht immer im besten Lichte erscheinen läßt; sie sollen, wie man hört, unter ihren Lehrern keine — Disziplin halten können. Glaub's gern! Die meisten haben von der Picke auf gedient, viele an der elendsten Dorfschule ihren dornenvollen Beruf begonnen. Solche Männer kennen das Getriebe des Volksschulunterrichtes aus der eigensten Anschauung, sie wissen, welche schwere Arbeit der Lehrer zu leisten hat; sie können die Verhältnisse beurteilen, welche seine Arbeit hemmen oder fördern; sie sehen vorkommende Fehler ihrer Untergebenen mit anderen Augen an, als der Uneingeweihte und handeln auch darnach; sie wollen die Methode des Lehrers nicht in bureaukratische Zwangsstiefel schnüren und betrachten die Volksschule als Lernschule des Volkes und nicht als Vorbereitungsort für die Mittelschulen. Unsere Leiden sind ihre Leiden. Ja, solche Vorgesetzte kann man „oben" nicht dulden. Deshalb müssen jetzt die Mittelschulprofessoren her, um den Lehrern die „nötige Disziplin" beizubringen. Daß diese Herren aber von einem Volksschulunterrichte in der Praxis gewöhnlich keine Spur haben, daß sie erst durch langes Vergleichen der Erfolge an den einzelnen ihnen unterstehenden Schulen sich ein immer noch schwankendes Urteil bilden müssen, das macht eben nichts, wenn nur die „Disziplin" erreicht wird. . ."

Während für die Beaufsichtigung der wenigen Mittelschulen in Steiermark und Kärnten zwei Landesschulinspektoren bestellt sind, besteht für die zahlreichen ins Gebiet des Volksschulwesens fallenden Schulen in Steiermark ein einziges Landesschulinspektorat. Vom sachlichen Standpunkte wäre daher nicht bloß die Schaffung einer, sondern zweier neuer Landesschulinspektoren-Stellen vollauf begründet. Seitens der Unterrichtsverwaltung soll nun in der That die Kreierung eines zweiten Landesschulinspektorates für Volksschulen geplant gewesen und für diesen Posten ein slowenischer Mittelschulprofessor in Aussicht genommen worden sein. Infolgedessen fand eine Versammlung der Landtags- und Reichsratsabgeordneten, sowie der Bürgermeister der südsteirischen Städte und Märkte statt, welche eine geharnischte Erklärung beschloß, der wir folgenden Schlußsatz entnehmen: „Die gefertigten Landtags- und Reichsratsabgeordneten, sowie Bürgermeister der deutschen Städte und Märkte verwahren sich mit aller Entschiedenheit gegen den Mißbrauch der zu systemisierenden neuen Stelle zu slowenischen Parteizwecken und gegen jede neuerliche Berufung eines Slowenen in den Landesschulrat und protestieren feierlich gegen jede räumliche Teilung der Agenden des Volksschulwesens, indem sie entschlossen sind, diesen Angriff auf das Deutschtum im Lande mit allen zu Gebote stehenden Mitteln zurückzuweisen." — Während nach dieser Erklärung nur gegen den „Mißbrauch" der zu systemisierenden Stelle Protest erhoben wird, geht die Grazer „Tagespost" noch weiter, indem sie die Schaffung einer solchen Stelle als überflüssig bezeichnet und die Verwendung von pädagogischen Hilfskräften in Vorschlag bringt, welche unter der Leitung und Verant-

wortung des einen Landesschulinspektors für Volksschulen zu arbeiten hätten.

Der Verband der deutschen Lehrer und Lehrerinnen Steiermarks richtete an den Landtag eine Petition um Abänderung des Schulaufsichtsgesetzes, dahingehend, daß künftighin auch die Volksschullehrerschaft im Landesschulrate vertreten sei. Die Bitte wurde rundweg abgewiesen. Nicht einmal der Antrag eines Abgeordneten, der Landesausschuß möge bei der Regierung dahin wirken, daß bei einer etwaigen Personalveränderung im Landesschulrate eine Stelle mit einem Volks- oder Bürgerschullehrer besetzt werde, wurde genügend unterstützt!

In derselben Sache benahm sich der Landtag von Salzburg ungleich liberaler. In der Sitzung vom 26. April sprach nämlich der Referent des Schulausschusses, Abgeordneter Haagn, sein Bedauern aus, daß dem Wunsche des Landtages, von zwei dem Landesschulrate angehörigen Mitgliedern des Lehrstandes eines dem Stande der Volks- und Bürgerschullehrer zu entnehmen, nicht schon entsprochen worden ist. „Bei dem Umstande" — heißt es im bezüglichen Berichte — „als die Mehrzahl der Angelegenheiten, welche der k. k. Landesschulrat zu erledigen hat, die Volks- und Bürgerschulen betreffen, wäre es gewiß wünschenswert, wenn ein Vertreter dieser Schulen Gelegenheit hätte, an dieser maßgebenden Stelle seine Stimme abzugeben. Es wäre eine solche Vertretung gewiß notwendiger gewesen, als die Vertretung einer privaten Mittelschule in der höchsten Schulbehörde des Landes, wenn diese Ernennung auch einer wissenschaftlich noch so hoch stehenden Persönlichkeit zugefallen ist. Es wird deshalb die zuversichtliche Erwartung ausgesprochen, daß im Falle der Erledigung einer Vertretung des Lehrstandes im Landesschulrate während der gegenwärtigen Funktionsperiode auch dem vollbegründeten Wunsche des Landtages Rechnung getragen werden wird." — In diesem Sinne faßte der Landtag auch seinen Beschluß.

2. Schulorganisation.

(Beginn des Schuljahres in Kärnten. — Das Turnen an Schulen ohne Turnräume. — Der böhmische Landesschulrat gegen die Ferienverlängerung. — Abschlußklassen an den Wiener Volksschulen. — Beschränkte Rechte der Bürgerschulen. — Zur Reform der Bürgerschule. — Die Aufgabe der Mädchenbürgerschule. — Eine Bürgerschul-Enquête. — Zum landwirtschaftlichen Fortbildungsunterricht in Kärnten. — Eine Beratung über die Vereinheitlichung des höheren Mädchenunterrichtes. — Mädchenbürgerschule und Mädchenlyceum. — Die Zulassung der Frauen zu den medizinischen Studien, zum Doktorat der gesamten Heilkunde und zum pharmaceutischen Berufe. — Der neue Lehrplan und die Instruktionen für den Gymnasialunterricht.)

Dem vom Landtage Kärntens beschlossenen Gesetzentwurfe, betreffend die Unterrichtszeit an den Volks- und Bürgerschulen, wurde die Sanktion des Kaisers nicht erteilt. (Nach diesem Gesetzentwurfe sollte das Schuljahr in der Regel am Mittwoch nach Ostern beginnen, und die Hauptferien sollten vom 15. September bis 2. November dauern. Ausnahmen hätte der Landesschulrat gewähren können.)

Bekanntlich ist das Turnen an Knabenschulen ein obligater Unterrichtsgegenstand. Nun fehlen aber an der überwiegenden Mehrzahl der Volksschulen Turnräume, und das sogenannte Schulzimmerturnen ist längst als gesundheitsschädlich verurteilt. Was soll da geschehen? Das Turnen zu streichen, geht nicht an, da keine Behörde zu einer Aenderung des Reichsvolksschulgesetzes berechtigt ist. Die Schul-

behörden befinden sich daher wegen des Turnens an Schulen der bezeichneten Art in einer peinlichen Zwangslage. Im Berichtsjahre hat nun der k. k. kärntische Landesschulrat angeordnet, daß an jenen Schulen, an denen wegen Mangels an Turnräumen der Turnunterricht nicht erteilt werden kann, im Winter die Turnstunden an slowenischen Schulen dem deutschen, an utraquistischen Schulen dem slowenischen Sprachunterrichte zuzuwenden seien, während im Sommer an Stelle des Turnunterrichtes Schülerausflüge mit einstündiger Dauer für die Unterstufe und höchstens zweistündiger Dauer für die Mittel- und Oberstufe in jeder Schulwoche treten sollen.

Von czechischer Seite war im Frühjahre eine allgemeine Agitation zu Gunsten der allgemeinen Gleichlegung der Ferien auf 2 Monate eingeleitet und durchgeführt worden. Das Ministerium für Kultus und Unterricht hat jedoch über alle die zahlreichen Eingaben der Ortsschulräte, wie ein Erlaß des k. k. Landesschulrates für Böhmen vom 2. September 1900 mitteilt, beschlossen, daß diesem Ansuchen nicht zu entsprechen sei.

Mit Beginn des Schuljahres 1900/1901 hat man sich in Wien endlich entschlossen, an je einer Volksschule des 10. und 12. Bezirkes eine aufsteigende sechste Klasse zu errichten, um die Bürgerschule von ungeeigneten Schülern zu entlasten. Die Oesterreichische Bürgerschulzeitung bemerkt zu dieser Einrichtung, die sich in Steiermark bereits aufs beste bewährt hat, u. a.: „Soviel können wir heute sagen, daß wir damit einverstanden sind, wenn in jedem Bezirke an je einer Volksschule oder wenn nötig auch an mehreren eine sechste Sammelklasse errichtet wird, wohin jene Schüler zu kommen haben, die für die Bürgerschule nicht reif sind und das 13. Lebensjahr überschritten haben. Sind sie aber noch nicht 13 Jahre alt, so gehören unreife Schüler einfach in die 5. Klasse der Volksschule. Ueberhaupt ist das Hinaufschieben unreifer Schüler in die oberen Klassen ein Unfug und eine Schädigung der Schüler und der Schule. Man soll sie einfach die Klasse wiederholen lassen und errichte, wenn es notwendig ist, an den Volksschulen Parallelklassen."

Der österreichischen Bürgerschule fiel nach dem Gesetze die Aufgabe zu, eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausgehende Bildung zu vermitteln und ihre Schüler zum Eintritt in die Lehrerbildungsanstalten und in Fachschulen, welche nicht eine vollständige Mittelschulbildung voraussetzen, zu befähigen. In Wirklichkeit jedoch setzt man die Absolventen der Bürgerschulen den absolvierten Schülern einer Unterrealschule oder eines Untergymnasiums bei der Aufnahme in die bezeichneten Fachschulen in unbegreiflicher Weise nach. Besonders merkwürdig ist es in dieser Beziehung, daß bis in die Mitte der siebziger Jahre den österreichischen Bürgerschülern der Besuch der k. k. Kadettenschulen offen stand, von da ab jedoch ohne Begründung verschlossen wurde, während die Schüler der ungarischen Bürgerschulen diese Militärschulen nach wie vor besuchen können. Dieses ungleiche Maß und diese Zurücksetzung der Bürgerschule erscheint dem Berichterstatter als eine wenig glückliche Unterrichtspolitik, zumal doch jene Fachschulen, in denen man über die Leistungsfähigkeit der Bürgerschulen Erfahrungen gesammelt hat, ein durchaus günstiges Urteil zu fällen in der Lage sind.

In der am 12. April abgehaltenen Hauptversammlung des deutsch-österreischen Bürgerschullehrerbundes hielt Bürgerschuldirektor A. Püchl (Wien) einen sehr beachtenswerten Vortrag über die Reform der österreichischen Bürgerschule und beantragte folgende

Entschließung: A. Der 4. österreichische Bürgerschultag erklärt die Durchführung einer zeitgemäßen Reform der österreichischen Bürgerschule als dringend notwendig, soll diese Anstalt im stande sein, die ihr durch das Gesetz vom 2. Mai 1883 zugewiesene Aufgabe vollständig zu lösen. Als dringend notwendig muß daher für dieselbe verlangt werden: 1. Das Recht der Aufnahmeprüfung bei zweifelhafter Reife und der Rückversetzung in die Volksschule bei schlechtem Fortgange oder schlechtem Schulbesuche. 2. Die allgemeine Volksschule und die Bürgerschule sind als zwei ganz selbständige Anstalten auch räumlich zu trennen und nicht unter einer gemeinsamen Leitung zu vereinen. 3. Der Austritt aus der Bürgerschule ist nur am Schlusse eines Semesters zu gestatten. 4. In den Entlassungszeugnissen der Bürgerschule hat der Gegenstand „Lesen und Schreiben," sowie die Entlassungsklausel zu entfallen. 5. Die Ergänzung der Bürgerschule durch eine 4. Klasse, in deren Lehrplan insbesondere Algebra und Sprachunterricht mit vermehrtem Ausmaße aufzunehmen sind. 6. Das Recht ihrer Absolventen zum Eintritte in alle Fachschulen, welche die absolvierte Obermittelschule nicht voraussetzen. 7. Das Recht zum Eintritte in die Kadettenschulen. 8. Die Vorschreibung der Bürgerschule zum Antritte eines öffentlichen Dienstes in den Fällen, wo das vollendete Gymnasial- oder Realschulstudium nicht gefordert werden. 9. Die Gewährung des zweijährigen Militärdienstes. 10. Die Bestimmung der Höchstzahl von 40 Schülern für eine Bürgerschulklasse. 11. Bei Supplierungen an Bürgerschulen sind nur solche Lehrkräfte zu verwenden, welche für diese Anstalt befähigt sind, die von den Mitgliedern des Lehrkörpers supplierten Unterrichtsstunden sind wie die Ueberstunden zu entlohnen. B. 1. Zeitgemäße materielle Besserstellung der Lehrer an den Bürgerschulen. 2. Schaffung eines den modernen Rechtsanschauungen entsprechenden Disziplinargesetzes, sowie Regelung der Dienstverhältnisse durch eine Dienstpragmatik. 3. Errichtung von zweijährigen Kursen an den Hochschulen zur Heranbildung von Bürgerschullehrern. Ablegung der Lehrbefähigungsprüfungen an diesen Anstalten. 4. Ausübung der Bezirksschulinspektion durch Direktoren und Fachlehrer der Bürgerschule. 5. Das Recht der Bürgerschullehrer, in ihren Konferenzen Vertreter in die Bezirks- und Landesschulbehörden zu wählen. 6. Die Bürgerschule bedarf als selbständige Anstalt eines Vertreters im Ortsschulrate. Diese Leitsätze wurden einstimmig angenommen, ebenso der Zusatzantrag Böhms: 7. Als Bürgerschuldirektoren sind erfahrene Bürgerschullehrer anzustellen, nicht aber Oberlehrer, die niemals an einer Bürgerschule gewirkt haben.

Bürgerschuldirektorin M. Schwarz veröffentlichte in der österreichischen Bürgerschulzeitung einen gehaltvollen Aufsatz über die Aufgabe der Mädchenbürgerschule in Oesterreich, dem wir nachstehende Gedanken entnehmen. „Ihre Aufgabe kann nie und nimmer eine Fachbildung sein, sondern nur eine allgemeine, die der geeignete Unterbau für jede Fachbildung ist. Wenn uns daher zunächst noch einige Wünsche für die Mädchenbürgerschule zu erfüllen übrig bleiben, so ist dies gewiß vor allem die Entfernung alles dessen, was schon in der Zeit der Schulpflichtigkeit an eine besondere, nicht für alle gültige Bildung erinnert, und das Einfügen dessen, was der Mehrzahl der Schülerinnen für ihr Leben unumgänglich nötig ist. Um in dieser Beziehung angemessen vorwärts zu schreiten, wäre vor allem die notwendige Beziehung der erworbenen Kenntnisse auf den Haushalt, Krankenpflege und Gemütsbildung noch inniger hervorzukehren. Der größte Teil der Mädch-

findet doch im Hause ihren künftigen Beruf, diese sind es auch, die derzeit wenigstens hierfür noch keine planmäßige Unterweisung erhalten; daher ist die Kenntnis von Maschinen, die im Hause Verwendung finden (einschließlich der Nähmaschine, die leider seit zwanzig Jahren aus den Wiener Schulen verbannt ist), von größter Bedeutung, während die monatelange Ausarbeitung von Herrenhemden, die heutzutage überhaupt nur mehr fabriksmäßig geeignet hergestellt werden, viel besser durch praktische Fertigkeiten ersetzt werden könnte, gerade so wie die Buchführung, die nur Gegenstand einer Fachbildung sein kann, wenn sie sich auf das Gebiet des Handelswesens wagt, in der Bürgerschule nur als Haushaltungs-Buchführung Berechtigung hat und in den meisten Fällen nur so gelehrt wird. Mit dem steten Betonen des künftigen allgemeinen Lebensberufes der Frau geht natürlich auch die sorgfältigste Gemütsbildung der Mädchen Hand in Hand; sie lernen die Schätze unseres deutschen Schrifttums in der für sie geeigneten Auswahl kennen, sie sollen Geschmack am Guten und Schönen erhalten, um so einst als Hüterinnen guter Sitte im Hause zu walten. Und wie in alter Zeit die Wundpflege zumeist Sache der Frauen war, so ist es gewiß eine wichtige Aufgabe unserer Schule, besonders die ersten Winke für Gesundheitspflege zu geben und den Grund für eine vernünftige und angemessene Lebensführung zu legen: denn nur eingehende Kenntnisse lehren, Uebel vermeiden. Der Erziehung unserer Bürgerschülerinnen muß in jeder Beziehung ein besonderes Augenmerk zugewendet werden."

Im Berichtsjahre wurde in Kärnten die fünfte Bürgerschule eröffnet, und zwar zu Völkermarkt. Diese verhältnismäßig große Zahl von Bürgerschulen in dem kleinen und nicht eben wohlhabenden Alpenlande ist in erster Linie ein Verdienst des um- und weitsichtigen Landesschulinspektors Josef Palla.

Im Herbst des Berichtsjahres wurden in Klagenfurt Enquêtesitzungen abgehalten, welche die Umgestaltung des öffentlichen Schulwesens in Kärnten zum Zwecke hatten. Im Mittelpunkte der Erörterungen, an denen sich Vertreter des Landesausschusses, der Landwirtschaftsgesellschaft, der Gewerbe und des Handels, der Volks- und Bürgerschulen beteiligten, stand die Bürgerschule. Dabei kamen folgende grundsätzliche Fragen zur Verhandlung: 1. Was leistet die heutige Knabenbürgerschule für die intellektuelle und sittliche Ausbildung ihrer Schüler, und ist es möglich, diese Leistungen im wesentlichen auch im Zeitraume von zwei Schuljahren zu erreichen? 2. Ist es notwendig, daß für den Besuch der Fachschulen in Kärnten die Bürgerschulbildung als Voraussetzung verlangt wird? 3. Welche günstigen, beziehungsweise ungünstigen Einflüsse nimmt die Bürgerschule auf die Berufsentwickelung und die soziale Entwickelung der Bevölkerung? 4. Ist dem Zudrange der Bürgerschüler zu den Berufen mit bequemer Lebensstellung und zu den unselbständigen Berufen in Kärnten zu steuern, und wie wäre das durch eine Reorganisation der Bürgerschule möglich? 5. Welche Bedeutung ist den verschiedenen Vorschlägen zu einer Umgestaltung der Bürgerschule in Kärnten mit Rücksicht auf die finanziellen Verhältnisse des Landes beizumessen?

In Ausführung des Landtagsbeschlusses vom 18. Februar 1898, wonach in Kärnten der Fortbildungsunterricht ein beruflicher Unterricht sein soll, hat der Landesausschuß nach Vornahme der notwendigen Vorarbeiten im Dezember 1899 an sämtliche Ortsschulräte die Anfrage ergehen lassen, ob sie gewillt wären, in ihren Schulsprengeln

den landwirtschaftlichen Fortbildungsunterricht einzuführen. Gleichzeitig waren den Ortsschulräten die Bedingungen bekannt gegeben worden, unter denen eine Unterstützung des Landes, bestehend in der Entlohnung der Lehrer und der Beistellung der Inspektoren, zu gewärtigen wäre. Diese Bedingungen waren: Die Anerkennung des Lehrplanes einschließlich einer mindestens jährlich 60stündigen Unterrichtszeit; die Teilnahme von wenigstens 12 Schülern; das Vorhandensein eines fachlich geschulten Lehrers und die Uebernahme der Kosten für die sachlichen Erfordernisse durch die Gemeinde. Die Anfrage erging an 351 Ortsschulräte. 20 hiervon gaben trotz erfolgter Mahnung keine Antwort, bei 4 war die Anfrage in Verlust geraten. 100 Ortsschulräte sprachen sich für die Einrichtung des Fortbildungsunterrichtes, 227 dagegen aus.

In den „Landwirtschaftlichen Mitteilungen für Kärnten" besprach ein gewiegter Fachmann die verschiedenen Gründe der Ablehnung. Einer derselben ist nun auch der Arbeitermangel. Hierzu bemerkte der Verfasser u. a.: „Bei der Bedeutsamkeit, welche der Arbeitermangel und die anderen damit zusammenhängenden Erscheinungen für die Landwirtschaft heute besitzen, ist es notwendig, die Beziehungen zwischen der Landwirtschaft und dem Fortbildungsunterrichte kurz zu erörtern. Die riesenhafte Entwickelung der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse hat ein Kapital von geistigen Gütern aufgespeichert, von welchem nicht bloß die oberen, sondern auch die unteren und untersten Schichten zu zehren vermögen, vorausgesetzt, daß diese über die Mittel der Aneignung, das ist über wenigstens einen kleinen Besitz der elementaren Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens und eine gewisse geistige Regsamkeit verfügen. Des ferneren hat der Verkehr der Behörden und Aemter mit den Staatsangehörigen Formen angenommen, welche die gleichen elementaren Fertigkeiten zur Voraussetzung haben. Staatsinteressen und persönliche Interessen verlangen also eine geistige Schulung der einzelnen Bevölkerungselemente, welche bis zu einem gewissen Grade zusammenfällt. Nachdem diese Schulung des Einzelnen jedoch erst beim Antritte der Wehrpflicht, des Ergreifens eines selbständigen Berufs und des Eintritts der Volljährigkeit greifbare Bedeutung erlangt, und nachdem das Mittel noch nicht erfunden ist, Fertigkeiten, welche man als Kind erwirbt, bis zur Mannbarkeit unvergessen zu behalten, so bleibt die Notwendigkeit bestehen, der halbwüchsigen Jugend in ihrer Gesamtheit die genannten elementaren Fertigkeiten durch einen den verschiedenen Berufsklassen angepaßten Fortbildungsunterricht zu bewahren. Diese Notwendigkeit vermag auch das Auftreten sozialer Erscheinungen, wie die des landwirtschaftlichen Arbeitermangels, nicht zu beseitigen. Welchen Einfluß übrigens ein beruflicher Fortbildungsunterricht auf die ländliche Arbeiterschaft ausüben dürfte, läßt sich — Erfahrungen aus andern Ländern liegen leider nicht vor — immerhin annähernd voraussagen. Im allgemeinen wird die große Mehrheit der jungen Leute dem landwirtschaftlichen Berufe mehr denn früher erhalten bleiben. Denn daß Leute, welche mit ihrem Berufe durch eine zweckentsprechende Belehrung vertrauter gemacht werden, ihm den Rücken kehren sollten, das kann doch nur unter außergewöhnlichen Verhältnissen und vereinzelt eintreten. Der dem Familienverbande der Besitzer angehörige Teil der Arbeiterschaft wird also nach wie vor zum Hause stehen und je nach Volkssitte und Familienanhänglichkeit seine Kräfte im Dienste der Wirtschaft verwerten. Der lohnarbeitende Teil hingegen wird, sofern er sich eine erhöhte geistige Bildung aneignet und sich der Verwendbarkeit der-

selben bewußt wird, möglicherweise nach höherer Lebenshaltung streben und dort, wo er sich gedrückt fühlt, Forderungen nach besserer Wohnung, Nahrung, Lohn und Behandlung erheben. Aber solche Forderungen erhebt auch eine minder gebildete Arbeiterschaft, nur gefahrdrohender, wenn sie die Umstände günstig findet und durch irgendwelche Aufwiegler darauf aufmerksam gemacht wird. Würde also auch der landwirtschaftliche Fortbildungsunterricht zu einer wirtschaftlichen und sozialen Besserstellung der landwirtschaftlichen Arbeiter beitragen, dann würde dies weder den Interessen der Landwirtschaft im allgemeinen, noch gar den Staatsinteressen widerstreiten. Will man die Erscheinungen der Abwanderung des Landvolkes und der Flucht der Landjugend von der Feldarbeit in Zusammenhang mit dem öffentlichen Bildungswesen bringen, dann darf man die Ursachen nicht im Fortbildungsunterricht allein suchen, sondern muß auch die Einrichtungen des allgemeinen und des elementaren Bildungswesens daraufhin prüfen, ob dieselben jene Erscheinungen zu begünstigen im stande sind. Läßt sich das nachweisen — und der Nachweis kann geführt werden — dann wird es zur Pflicht der Unterrichtsverwaltung, solche einseitig wirkende Einrichtungen zu beseitigen. Hat die Unterrichtsverwaltung, staatliche Aufgaben vorbereitend, im Jahre 1868 nicht gezögert, das elementare Unterrichtswesen der Förderung der Industrie anzupassen, so kann sie auch jetzt nicht zaudern, ihre Einrichtungen dem Schutze der Landwirtschaft gemäß zu gestalten, zumal in Agrarsachen für den Staat mehr auf dem Spiele steht als der unmittelbare Erwerb materieller Reichtümer. Je zeitlicher die Unterrichtsverwaltung und die Vertretungen der landwirtschaftlichen Bevölkerung miteinander Fühlung nehmen, um so leichter wird die Verständigung sein zum Nutzen unserer wichtigsten Berufsklasse und des Staates."

Da die Zahl der **höheren Bildungsanstalten für die weibliche Jugend in Oesterreich** seit den letzten Jahren in rascher Zunahme begriffen ist, dieselben aber in ihren Einrichtungen und Zielen immer mehr auseinander zu gehen drohen, sah sich die Unterrichtsverwaltung veranlaßt, dieser Frage und der erweiterten Mädchenbildung überhaupt ernstlich näher zu treten. Es wurde daher im Berichtsjahre eine Enquête unter Vorsitz des Unterrichtsministers Dr. W. Ritter von Hartel in dieser Angelegenheit nach Wien einberufen. Alle Anwesenden sprachen sich für die **Vereinheitlichung des höheren Mädchenunterrichtes auf Grund des schon bestehenden Typus des sechsklassigen Mädchenlyceums** aus, worauf ein Normalplan für dasselbe beraten und umgrenzt wurde. Für diesen war die größtmögliche Konzentration der Lehrmaterien und der Grundsatz maßgebend, daß die Schule mit dem Leben und seinen inneren und äußeren Erscheinungen möglichst in Einklang zu bringen sei. Als höchste wöchentliche Stundenzahl für die obligaten Lehrgegenstände wurde 25 festgesetzt, und dieselben hätten sich ausschließlich auf den Vormittag zu verteilen. In den Mittelpunkt des Unterrichtes wird der deutsche Sprach- und Litteraturunterricht, beziehentlich der Unterricht in der Muttersprache gestellt und außerdem die Religion, das Französische, Englische und die Geschichte relativ am ausgiebigsten bedacht. Der Grundzug des Normal-Lyceums wird demnach, wie bisher, ein humanistischer sein. Aber auch die Naturwissenschaften und das Zeichnen sollen die ihnen gebührende, zeitgemäße Berücksichtigung finden. An die nach Absolvierung des Lyceums abzulegende Reifeprüfung werden sich verschiedene Berechtigungen, darunter auch die Zulassung zur Universität knüpfen. Man sprach sich auch für die teilweise

Verwendung weiblicher Lehrkräfte an den künftigen Mädchenlyceen aus, wenn dieselben vorher ein Lyceum absolviert, hierauf die nötige akademische Bildung an einer Universität sich angeeignet und, im Falle sie eine lebende Sprache als Unterrichtsfach gewählt haben, auch einen mindestens zweijährigen Aufenthalt in dem betreffenden Lande nachzuweisen in der Lage sein werden. Die Errichtung von Mädchen-Gymnasien blieb außer Diskussion und liegt vorderhand nicht im Plane der Unterrichtsverwaltung; letztere gewährt jedoch solchen bemittelten und begabten Mädchen, welche sich auf eigene Kosten privatim eine Gymnasialbildung aneignen und die bezügliche Reifeprüfung bestehen, immerhin einzelne jener Rechte, welche den männlichen Absolventen dieser Anstalten eingeräumt sind.

Der Ausschuß des deutsch-österreichischen Bürgerschullehrerbundes, sowie der des deutschen Landeslehrervereins in Böhmen richtete an das Unterrichtsministerium Denkschriften, in welchen ersucht wurde, den zu gründenden Mädchenlyceen eine solche Organisation zu geben, daß sie sich an die Mädchenbürgerschulen anschließen. Leider erzielten die beiden Körperschaften nicht den geringsten Erfolg, und die unteren Klassen dieser Lyceen werden mit der Mädchenbürgerschule parallel laufen.

Zwei Verordnungen, betreffend die Zulassung von Frauen zu den medizinischen Studien und zum Doktorate der gesamten Heilkunde, sowie zum pharmaceutischen Berufe sind ergangen, durch die seitens der Unterrichtsverwaltung ein bedeutungsvoller Schritt in der Richtung unternommen worden ist, die im Inlande heimatberechtigten Frauen in die gelehrten Berufszweige einzuführen. Durch den Ministerialerlaß vom 9. März 1896 wurde jenen Frauen, welche sich durch Privatstudien oder durch den Besuch der den Gymnasien nachgebildeten höheren Mädchenschulen die erforderliche Vorbildung angeeignet haben, die Ablegung einer Reifeprüfung gestattet, welcher die öffentliche Gültigkeit einer Gymnasial-Maturitätsprüfung zukommt. Den mit einem solchen Reifeprüfungszeugnis ausgestatteten Frauen wurde durch die Ministerialverordnung vom 23. März 1897 die Zulassung zur Immatrikulation als ordentliche Hörerinnen der philosophischen Fakultäten gewährt, auf Grund deren sie das vorgeschriebene philosophische Quadriennium absolvieren und auch das Doktorat der Philosophie erreichen konnten. Durch die beiden Verordnungen, welche mit dem Studienjahre 1900/1901 in Kraft traten, fügten sich die Frauen als ordentliche Hörerinnen der Medizin und als Pharmaceutinnen der Zahl der Studierenden an den inländischen Universitäten unter Anwendung völlig gleicher Studienvorschriften ein. Sind hiermit den inländischen Frauen die Wege zur Ergreifung von zwei wichtigen Berufszweigen im öffentlichen Leben vollends geebnet worden, so wird es nunmehr an den Frauen gelegen sein, zu zeigen, daß sie, gleiche Rechte mit den Männern fordernd, auch gleichen Anforderungen zu genügen im stande sind.

Der neue Lehrplan und die Instruktionen für den Gymnasialunterricht, welche jüngst veröffentlicht wurden, haben in den beteiligten Kreisen lebhafte Zustimmung gefunden. Der leitende Gedanke der Instruktionen geht dahin, die Hauptarbeit des Schülers in die Schule zu verlegen und die häusliche Arbeit zu beschränken. Bei richtiger Beobachtung der erlassenen Normen wird die häusliche Erziehung nicht mehr ihr Hauptgewicht auf die Lehrgegenstände der Schule, sondern vorzüglich auf die Pflege des Körpers und auf die ethische Bildung des

Kindes zu legen haben. Was hinsichtlich des Unterrichtes in der Geschichte, in der Mathematik, den Naturwissenschaften und der Grammatik gesagt wird, stimmt durchaus mit den Anschauungen der heutigen Mittelschulpädagogik überein. Beim Unterricht in der Geschichte soll speziell der Neuzeit ein größerer Raum gewährt, alles minder Belangreiche ausgeschieden und besonders im Untergymnasium der Lehrstoff dem Bildungsstande des Schülers angepaßt werden. In der Naturgeschichte ist alles, was eine verstandesmäßige Verarbeitung nicht findet und nur mit dem Gedächtnis festgehalten werden müßte, auszuschließen. Mathematik und Grammatik ist in der Schule zu erlernen und zu Hause nur zu üben. In der Formenlehre und Wortfügungslehre ist nur das Regelmäßige, der Sprache der Klassiker gemeinsam Eigentümliche heranzuziehen, Unregelmäßiges und Seltenes zu übergehen. Der Lehrstoff darf in keinem Falle nur aufgespeichert, er muß auch geistig verarbeitet und mit selbständiger Beurteilung aufgenommen werden.

3. Lehr- und Lernmittel.

(Die Gesellschaft „Lehrmittelzentrale" in Wien. — Der Kunstrat. — „Bilderbogen für Schule und Haus." — Gegen die Anschaffung der Lernmittel durch die Gemeinde.)

Der Gesellschaft „Lehrmittelzentrale" in Wien sind von der Gemeinde im Schulgebäude, I., Werderthorgasse 6, drei Zimmer als Arbeitsräume überlassen worden. Die Gesellschaft hat seit ihrem 6jährigen Bestande mehr als 70 000 Stück Lehrmittel (vorzugsweise für den naturgeschichtlichen Unterricht) an Schulen aller Kategorien abgegeben und sich durch Förderung des Anschauungsunterrichtes Verdienst erworben.

In einer Sitzung des Kunstrates, einer dem Unterrichtsministerium zur Verfügung stehenden Korporation Sachverständiger in Kunstangelegenheiten, kamen unter anderen Gegenständen auch die bekannten „Bilderbogen für Schule und Haus" zur Besprechung. Prälat Zschokke sprach dabei den Wunsch aus, daß bei Bilderbogen religiösen Inhalts die Wünsche der Kirche berücksichtigt werden sollen. Sektionschef Stadter versprach, diese Anregung zu erfüllen. Im übrigen wurde die Unterstützungswürdigkeit dieses Unternehmens voll anerkannt. Der Kunstreferent des Unterrichtsministeriums stellte die Schaffung eines Wandermuseums für das laufende Jahr oder den Anfang des nächsten Jahres in Aussicht. Dieses Wandermuseum werde eine Sammlung von Reproduktionen der hervorragendsten Kunstschöpfungen der neuesten Zeit darstellen und zur Illustration von Vorträgen über Kunst dienen, die in kleineren Städten abgehalten werden sollen.

Die eben erwähnten „Bilderbogen für Schule und Haus" bilden einen Gegenstand besonderer Fürsorge seitens des k. k. Unterrichtsministeriums. Diese Bilderbogen, deren künstlerischer Wert außer Zweifel steht, und die durch den ungemein billigen Preis und ihre Mannigfaltigkeit ähnliche Unternehmungen weitaus überragen, haben jedoch einen Fehler, der ihre Verwendung in den Schulen, für die sie doch in erster Linie bestimmt sind, sehr erheblich beeinträchtigt: das zu kleine Format. Es wundert uns, daß niemand unter den Herren im Kunstrate diesem Mangel seine Beachtung widmete, und daß auch in den Zeitungen und Zeitschriften niemals darauf hingewiesen wurde. Es wäre schade, wenn die Fortführung und Entwickelung des schönen Unternehmens daran scheitern würde.

Im Berichtsjahre veröffentlichten sämtliche k. k. Landesschulräte nachstehenden Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 28. Dezember 1899:

„Mit dem hierämtlichen Erlasse vom 9. Jänner 1897, Zl. 31.968 ex 1896, wurden die k. k. Landesschulbehörden auf das bevorstehende Erscheinen der von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien herauszugebenden „Bilderbogen für Schule und Haus" mit dem Ersuchen um entsprechende Einflußnahme auf die thunlichste Verbreitung derselben an Schulen aufmerksam gemacht. Seither sind thatsächlich die ersten drei Serien dieser Bilderbogen erschienen, und es haben letztere teils komplett, teils einzeln in nennenswertem Maße Eingang in die verschiedenen Unterrichtsanstalten gefunden. Der hohe Wert, welcher diesen künstlerisch ausgeführten Bildern als einem geist- und gemütbildenden Mittel der Veranschaulichung von Stoffen aus den verschiedensten Gebieten menschlicher Erkenntnis und menschlichen Fühlens innewohnt, läßt es wünschenswert erscheinen, daß diesem gediegenen, nicht bloß für die Erziehung und für die geistige Entwickelung der Schuljugend wichtigen, sondern auch für die intellektuelle und ästhetische Bildung Erwachsener bedeutungsvollen, zugleich patriotische Ziele verfolgenden Unternehmen alle thunliche weitere Förderung zu teil werde. Ich finde mich deshalb bestimmt, das mit dem bezogenen hierämtlichen Erlasse ausgesprochene Ersuchen zu erneuern und hieran nachstehende Bemerkungen zu knüpfen. Da die Eignung jedes einzelnen zur Verausgabung gelangenden Bilderbogens zum Gebrauche beim Unterrichte an Schulen vorhergehend von der im Unterrichtsministerium eingesetzten besonderen Kommission geprüft wird, erfolgt keine spezielle Verlautbarung der allgemeinen Zulässigkeits-Erklärung und ist sonach jeder erschienene und jeder weiterhin erscheinende Bilderbogen des in Rede stehenden Unternehmens ohneweiters als zum Unterrichtsgebrauche geeignet anzusehen. Hiernach behebt sich zugleich von selbst der, wie hieramts bekannt wurde, hie und da aufgetauchte Zweifel, ob die besagten Bilderbogen ohne ausdrückliche Erklärung des Unterrichtsministeriums aus den zur Beschaffung von Lehrbehelfen für Schulen bestimmten öffentlichen Mitteln angeschafft werden können. Die Heranziehung der letzteren zu diesem Zwecke empfiehlt sich vielmehr umso gewisser, als hierdurch bei dem überaus niedrig gestellten Ankaufspreise der Bilderbogen die Schulen für verhältnismäßig geringe Kosten allmählich in den Besitz eines auf andere Weise schwer zu ersetzenden Lehrmittels gelangen, welches teils beim elementaren Anschauungsunterrichte, teils zur Belebung des Leseunterrichtes und zur Förderung der Unterweisung in den Realgegenständen die schätzbarsten Dienste zu leisten vermag. Es wird hierzu bemerkt, daß die Gesellschaft für vervielfältigende Kunst den hiermit angedeuteten Zwecken unter hierämtlicher Gutheißung künftighin noch mehr als bisher dadurch gerecht zu werden beabsichtigt, daß sie das Programm der Bilderbogen in wesentlich ausgiebigerem Maße dem Bedürfnisse des Anschauungsunterrichtes in der Volksschule anpassen und zur Sicherung des in dieser Beziehung angestrebten Zieles und behufs Gewinnung einer verläßlichen Grundlage zur Durchführung eines engeren Anschlusses der bildlichen Darstellungen an die Lehrpläne der verschiedenen Volksschul-Unterrichtsstufen den Rat erfahrener Schulmänner einholen wird. In vorzüglichem Grade eignen sich die Bilderbogen ferner im Sinne des hierämtlichen Erlasses vom 15. Dezember 1871, Z. 2802, M.-V.-Bl. 1872 Nr. 60, zur Anschaffung für Lehrer- und für Schülerbibliotheken. Daß bei Hinausgabe von Bilderbogen zur häuslichen Benützung seitens der Schülerschaft rücksichtlich der Auswahl nach Maßgabe der Bildungsstufe und Fassungskraft der Kinder dieselben Grundsätze zu beachten sein werden, wie sie bezüglich der Ausfolgung von Büchern aus der Schülerbibliothek unter anderem mit dem vorzitierten Erlasse, Punkt 7, und mit dem hierämtlichen Erlasse vom 3. Jänner 1883, Z. 13.456, M.-V.-Bl. Nr. 2, angedeutet wurden, bedarf füglich keiner näheren Erörterung. Die Nutzbarmachung der Bilderbogen als Bestandstücke der Schülerbibliotheken wird zugleich von selbst ein stets wachsendes Interesse des Familienhauses für dieses Bildungsmittel im Gefolge führen. In eben dieser Richtung werden weitere Erfolge erzielt werden können auf dem Wege, welcher mit dem hierämtlichen Erlasse vom 29. April 1879, Z. 6303, M.-V.-Bl. Nr. 27, als zum

Zwecke der Verbreitung empfehlenswerter Bücher statthaft erklärt wurde. Mit diesem Erlasse wurde in Erläuterung der das Verbot der Verteilung von Jahresprämien an den Volksschulen betreffenden Bestimmung des § 24 der Schul- und Unterrichtsordnung ausgesprochen, daß es nicht ausgeschlossen ist, daß unter gewissen Voraussetzungen fleißige und gesittete Schüler der allgemeinen Volks- und Bürgerschulen bei geeigneten Anlässen, insbesondere „bei Ausfolgung der Entlassungszeugnisse, an patriotischen Festtagen, oder bei anderen Schulfeierlichkeiten mit geeigneten Büchern beschenkt werden". Es liegt nahe, daß die Tendenz dieser Bestimmung: das patriotische Gefühl zu beleben, in weiteren Kreisen nützliche Kenntnisse zu verbreiten und die ästhetische und die Gemütsbildung zu fördern, in gleich vorzüglichem Maße auch durch die gelegentliche geschenkweise Beteilung von Schülern mit einer je nach den vorhandenen Mitteln größeren oder kleineren Zahl von „Bilderbogen für Schule und Haus" erfüllt werden kann, und daß somit der analogen Anwendung des letztbezogenen Erlasses auf die Bilderbogen nicht nur kein Hindernis im Wege steht, sondern dieselbe vielmehr, zumal in Anbetracht der leichten Beschaffbarkeit dieses wertvollen Volksbildungsmittels, allseitig empfohlen zu werden verdient."

Der Ausschuß einer kärntischen Ortsgemeinde hatte über Antrag des betreffenden Ortsschulrates beschlossen, die für sämtliche die dortige Schule besuchenden Kinder erforderlichen Lernmittel zu beschaffen und die hierfür auflaufenden Kosten durch eine Umlage auf die direkten Steuern zu decken. In Stattgebung eines hiergegen eingebrachten Rekurses hat jedoch der kärntische Landesausschuß die Bewilligung zur Einhebung dieser Umlage nicht erteilt, weil es vom Standpunkte der bestehenden Schulgesetzgebung nicht gerechtfertigt werden kann, die Lernmittel (Schulbücher und sonstige für den Unterricht notwendige Requisiten) für alle Schulkinder aus Mitteln der Schulgemeinde zu beschaffen, d. i. im Wege der Einhebung einer Umlage auf die in der Schulgemeinde vorgeschriebenen Steuern aufzubringen.

Nach einem von der Wiener städtischen Lernmittelverwaltung dem Stadtrate vorgelegten Rechenschaftsberichte wurden von den 176 000 Schulkinder Wiens 73697 (!) mit Armenlernmitteln versorgt. Die Kosten für das Schuljahr 1899/1900 stellten sich auf 270 391 Kronen gegenüber 251 952 Kronen im Vorjahre.

4. Schulgarten.

(Ein Gutachten über die Errichtung von Schulgärten.)

Der Bukowiner Landesschulrat publizierte das von dem Direktor der landwirtschaftlichen Landes-Mittelschule eingeholte Gutachten in Bezug auf die Errichtung von Schulgärten. Aus der umfassenden Arbeit ist folgendes hervorzuheben: „Nahe den Schulgebäuden, womöglich anstoßend daran, müssen die Grundstücke liegen, wenn der Schulgarten thatsächlich für die Schulkinder nutzbar verwendet werden soll und wenn die Kinder zur Arbeit in dem Garten herangezogen werden sollen, wobei sie am meisten lernen. Schulgärten sollen nur dort errichtet werden, wo neben den nötigen Flächen geeigneten Bodens auch der Schulleiter oder andere Lehrkräfte das nötige Geschick, die erforderlichen Kenntnisse und die richtige Liebe zur Sache besitzen, sonst wird aus der Anlage nichts und sie schadet mehr, als sie nützt. Der Schulgarten soll auch als gesonderter Teil der Schulgrundstücke, nicht als Deputatfeld des Lehrers angesehen werden, denn naturgemäß wird ein solcher Schulgarten weniger vom Ertragsstandpunkte, sondern als Lehrmittel betrachtet werden müssen, und die sich daraus doch ergebenden Erträge an Pflanzen, Samen und Bäumchen sollen zur Aufmunterung an fleißige

Schulkinder in erster Linie umsonst, geschenkweise abgegeben werden. Keinesfalls darf man verlangen, daß der Garten sich selbst erhalten soll, und wird wohl jede Gemeinde jährlich einige Kronen als Erhaltungsbeitrag für den Garten opfern müssen, wenn derselbe seinem Zwecke entsprechen soll. Damit nun der Beitrag nicht zu groß ausfällt, ist es nötig, die Fläche des Schulgartens nicht zu groß zu wählen. Wie groß, das hängt von den örtlichen Verhältnissen ab. Im allgemeinen schwankt die Größe solcher anderwärts ausgeführten Anlagen zwischen 120 m² bis 3600 m²; die erste Fläche ist zu gering, die letzte zu groß, und hätten beide Nachteile schwerwiegender Art. Am sichersten wird man gehen, wenn man die Schulgärten nicht unter 600 m² und nicht viel über 1000 m² groß macht. Ist der Garten zu klein, dann nützt er nicht viel; ist er zu groß, dann ist seine Reinhaltung und Pflege zu kostspielig, wird vernachlässigt und ist dann ein Muster, wie man es nicht machen soll. Der Garten soll möglichst eine regelmäßige Form, am besten ein Quadrat oder Rechteck aufweisen, mit einfachem Holzzaun umfriedet und mit ausreichenden Wegen versehen sein. Am besten ist es, einen ca. 2 m breiten Hauptweg anzulegen und die sich so ergebenden beiden Grundstückhälften durch mehrere senkrecht auf den Hauptweg gerichtete Seitenwege im Beete abzuteilen, welche zur Kultur möglichst ihrer Verwendung oder Nutzbarkeit nach zusammengehöriger Pflanzengruppen verwendet werden sollen. Man wähle die Seitenwege nicht viel unter 6 bis 8 m Breite, damit das Betreten des Gartens durch viele Kinder auf einmal ermöglicht werden kann, ohne Beschädigungen an den Kulturen befürchten zu müssen. Wenn halbwegs thunlich, fasse man den Mittelweg beiderseits durch ca. 1 m breite Randbeete ein, welche zur Unterbringung von Obstbäumen, in Halbhochstamm-, Zwerg- oder Spalierform, dann für Blumenkultur sehr gut ausgenützt werden können und dem ganzen Garten zugleich ein netteres Aussehen — auch das soll mit berücksichtigt werden, weil es das Gemüt der Kinder bilden hilft — gewährt. Auch rings um die Grenzen des Schulgartens innerhalb des Zaunes lege man Rabatten von 1 m Breite an und trenne diese durch entsprechend breite Wege von der eigentlichen Kulturfläche. Wasser zum Gießen muß genügend vorhanden sein, und wähle man, wenn thunlich, was eben ja nach der örtlichen Lage verschieden sein wird, den Brunnen oder den Wasserbehälter so, daß sie möglich von allen Teilen des Gartens gleich weit entfernt sind."

5. Erziehungs- und Unterrichtsfragen.

(Ueber die Verwendung von Schulkindern in gewerblichen Betrieben. — Mangel an Anstalten für verwahrloste Kinder. — Der Wiener Bürgermeister gegen die bestehenden Schuleinrichtungen. — Prüfen und Klassifizieren. — Knabenbeschäftigungsanstalten und Knabenhorte in Wien. — Die erste Schulwerkstätte in Linz. — Elternabende. — Die volkstümlichen Universitätskurse. — Ein Verein zur Verbreitung politischer Bildung.)

Der Zentralverein der Wiener Lehrerschaft leitete über die Verwendung schulpflichtiger Kinder in gewerblichen Betrieben Erhebungen ein und übermittelte zu diesem Zwecke den Schulleitungen die erforderlichen Fragebogen. Der Wiener Bezirksschulrat mit seiner christlich-sozialen Mehrheit erhob jedoch dagegen Einspruch. Er richtete an die Schulleitungen einen Erlaß, in welchem ihnen das Recht abgesprochen wird, die vorgelegten Fragen auf Grund der ihnen zur Ver-

fügung stehenden offiziellen Daten zu beantworten; die „Erhebungsbogen" seien unverzüglich an den Bezirksschulrat einzusenden, und gleichzeitig sei zu berichten, „von wem und auf welchem Wege diese Drucksorte eingeschickt wurde." Zu diesem Erlasse bemerkt die Oesterreichische Schulzeitung: „Heiter an der Sache ist der Umstand, daß es „offizielle Daten" bezüglich der gestellten Fragen gar nicht giebt, daß also die Lehrpersonen nur auf Grund privater Nachforschungen in den Besitz des Materiales gelangen können. Leider verbietet es der genannte Erlaß des Wiener Bezirksschulrates den Lehrpersonen nicht, „auf dem Wege privater Nachforschungen Material zu sammeln", und so könnte es denn doch geschehen, daß die „Erhebungsbogen" wirklich ausgefüllt werden."

Durch derartige Erscheinungen mögen ja mitunter recht bedenkliche Zustände aufgedeckt werden. Aber wenn dabei gewissenhaft und umsichtig zu Werke gegangen wird, so wird damit doch der Wahrheit gedient, und vor der Wahrheit sollte man sich nicht fürchten. Auch fordert es die Gerechtigkeit, daß man erfahre, welche äußeren Verhältnisse der Thätigkeit der Schule entgegenwirken.

Uebrigens beschloß auf Antrag der Bezirks-Lehrerkonferenz der Bezirksschulrat St. Pölten (Niederösterreich), dieselben Erhebungsbogen, die in Wien nicht zugelassen wurden, in Druck zu legen und an die Schulen hinauszugeben. Der Bezirk St. Pölten dürfte also der erste Bezirk Oesterreichs sein, in welchem amtliche, den Forderungen der Lehrerschaft vollkommen entsprechende Erhebungen die schädlichen Folgen der Kinderarbeit für die Erziehung und den Unterricht zeigen werden.

Wie die „Freie Lehrerstimme" berichtet, wurden auf Veranlassung der Leitung des Lehrervereines für den Bezirk Teplitz (Böhmen) an alle Schulen des Bezirkes Erhebungsbogen gesendet. Davon sandten 19 Schulen ausgefüllte Bogen zurück. Die 19 Schulen waren von 6186 Kindern besucht. Von 16 Schulen, die von 6003 Kindern besucht waren, liefen nebst den Angaben über die Erwerbsarbeit der Kinder brauchbare Angaben über die Beteiligung mit Kleidungsstücken, Nahrungsmitteln und Lernmitteln ein. Nach diesen waren von den 6003 Kindern 1640, das sind 27,3 %, der Kleidung bedürftig, 808, das sind 13,5 %, mangelhaft ernährt, und bei 3346, 55,8 %, wäre eine Beteilung mit Lernmitteln notwendig gewesen. Es blieben aber 730, das sind 44,5 % der Bedürftigen, ohne die notwendige Kleidung, 420, das sind 52 % der Bedürftigen, ohne die notwendige Nahrung und 286, das sind 8,5 % der Bedürftigen, ohne die notwendigen Lernmittel. Die notwendigen Mittel wurden zum großen Teil durch private Vereine aufgebracht, doch leisteten auch einzelne Gemeinden namhafte Beiträge. In Kleinaugezd beteilt der Verein „Schulkinderfreunde" alle Schulkinder (208) mit Lernmitteln. Die Kosten hierfür betrugen 1899/1900 443,30 Kronen, so daß die Auslagen für ein Kind sich auf 2,13 Kronen beliefen. In Teplitz hat die Sparkasse ein Schulbrausebad eingerichtet, welches von ihr auch erhalten wird. Die 19 Schulen, von welchen Angaben über die Erwerbsthätigkeit der Kinder einliefen, waren von 6186 Kindern besucht, unter welchen sich 722 erwerbsthätige Kinder, das sind 11,7 % der Schulbesuchenden, befanden.

Es giebt wohl kein Land in Oesterreich, in welchem auch nur der größere Teil der Kinder, deren Unterbringung in Rettungshäusern ein Bedürfnis ist, in derartigen Anstalten Aufnahme finden können. Hier ein Beispiel für viele. Schlesien zählte nach dem Berichte des k. k. Landesschulrates im Schuljahre 1898/1899 126 sittlich verwahrloste

Kinder im schulpflichtigen Alter, und von diesen konnten nur 17, also etwa 13 %, im Rettungshause zu Olbersdorf untergebracht werden. Was geschieht mit den andern, wie viele von ihnen werden einmal in Strafhäusern das Geld der Steuerzahler verzehren? Liegt da nicht ein vom sittlichen, wie vom volkswirtschaftlichen Standpunkte gleich verhängnisvolles Versäumnis vor? Nur steht Schlesien in Bezug auf die Sorge um die Verwahrlosten keineswegs an letzter Stelle, besitzen doch mehrere Kronländer, wie z. B. die Steiermark, überhaupt gar keine öffentliche Rettungsanstalt!

Der Wiener Bürgermeister Dr. Lueger erhob im Gemeinderate eine heftige Anklage gegen die bestehenden Schuleinrichtungen. Er wies nämlich darauf hin, daß nicht einmal ein Drittel jener Kinder, die in Wien alljährlich in die Volksschule eintreten, die dritte Bürgerschulklasse erreicht. Er berief sich dabei auf statistische Aufzeichnungen, nach denen von 26 172 Kindern, die im Schuljahre 1890/1891 eingetreten sind, nur 25 % in der dritten Klasse der Bürgerschule sitzen. Die Folgerung, die der Bürgermeister aus der hier berührten Thatsache gezogen wissen will, ist bekannt: es müsse der Lehrplan der Schulen umgestürzt werden, es habe eine Herabsetzung der Lehrziele einzutreten. Vielleicht auch die Streichung der Bürgerschule und die Preisgebung der achtjährigen Schulpflicht? Ja, er will, wie aus früher von ihm schon gemachten Bemerkungen geschlossen werden darf, einzelne Disziplinen ganz gestrichen wissen und wenigstens teilweise zu jenen Zuständen zurückkehren, die in der alten Schule herrschten. So findet er bekanntlich, daß der Unterricht im Deutschen heute nichts taugt, früher sei es in dieser Beziehung besser gewesen. — Abgesehen davon, daß das Organ der „Jungen" dem Herrn Bürgermeister nachwies, daß er auf Grund seines Zahlenmaterials zu einem falschen Ergebnis kommen mußte, da er den sehr starken Zuzug von Schulkindern nach Wien, sowie auch den Wegzug von Schulkindern aus Wien gar nicht in Rechnung zog, so daß der Prozentsatz der die oberste Bürgerschulklasse erreichenden Kinder thatsächlich weit größer ist — abgesehen davon ist Dr. Luegers Klage nicht einmal originell. Bekanntlich liegen ja die Verhältnisse in manchen Städten des Deutschen Reiches nicht günstiger als in Wien, wie z. B. der Mannheimer Schulreformantrag beweist. Vor allem aber ist Dr. Lueger der Vorwurf nicht zu ersparen, daß er bei der Einschätzung der Schulleistungen weder auf die Verschiedenheit der Begabung der Kinder, noch auf den materiellen Druck Rücksicht nahm, unter welchem viele derselben ihre Schulzeit vollenden.

Vom 9. bis 11. April fand in Wien ein Mittelschullehrertag statt. Von den auf dieser Versammlung gepflogenen Verhandlungen ist die Besprechung über das Prüfen und Klassifizieren (Referent Direktor Dr. Martinak-Graz) bemerkenswert. Das Prüfen demoralisiere leicht Schüler und Eltern, der Vater frage den Knaben nicht: Was hast du gelernt? sondern: Wie hast du entsprochen? Neben der sittlichen Entwickelung leide durch den Prüfungsunfug auch die leibliche, es werde Nervosität hervorgerufen. (Vgl. „Oest. Schulb.", 7. Heft.)

Wie aus dem letzten „Statistischen Jahrbuch der Stadt Wien" hervorgeht, gab es im Schuljahre 1897/1898 in Wien 15 Knabenbeschäftigungsanstalten, Schulwerkstätten und Kinderhorte, von denen leider nur vier auch in den Hauptferien geöffnet sind. Im ganzen waren in diesen Anstalten 890 Kinder untergebracht, darunter 25 Mittelschüler. Die Gemeinde erhält von allen diesen Anstalten nur eine.

Am 20. Oktober wurde in Linz im Gebäude der Jubiläums-Schule in der Figuly-Straße die erste Schulwerkstätte eröffnet. Es hatten sich an 200 Schüler zur Aufnahme angemeldet, von denen nur 40 aufgenommen werden konnten. Diese erhalten in zwei Gruppen zu je 20 je zwei Stunden wöchentlich Unterricht in Handfertigkeit, und zwar im Kerbschnitt. Die aufgenommenen Schüler wurden aus den fünften Klassen der Volksschulen und aus allen Klassen der Bürgerschulen in Linz ausgewählt.

In Linz fand ferner im Berichtsjahre der erste Elternabend statt. Nach der Begrüßung der zahlreich erschienenen Eltern durch den Direktor Julius Aichberger sprach Bürgerschullehrer Heinrich Horninger über das Beispiel in der Erziehung und Volksschullehrer Otto Ratzka über Erziehung zur Ordnungsliebe. Der Versuch ist als vortrefflich gelungen zu bezeichnen. — Am 30. Oktober wurde auch in Graz mit Erfolg der erste Versuch unternommen, Elternabende abzuhalten. Unter den Anwesenden befand sich der Bürgermeister, der Stadtschulinspektor u. a. Schuldirektor Drescher hielt einen Vortrag über Erziehungsfehler und deren Folgen. Auch ein Bürger sprach namens der Eltern.

Die volkstümlichen Universitätskurse bewegen sich seit Jahren in aufsteigender Bahn. Die Hörerzahl ist in Wien auf 9400 gestiegen. Besonders erwähnenswert ist die rege Teilnahme der Arbeiter. Die Kurse außerhalb Wiens wurden zusammen von 6300 Hörern besucht. Mit diesen Ziffern schlagen die Wiener Kurse die ähnlichen Veranstaltungen in England und Nordamerika.

In Wien entstand unter dem Namen „Freie Schule" ein Verein, der sich zur Aufgabe stellt, sogenannte Ergänzungsschulen zu gründen, in denen der Volks- und Mittelschule entwachsenen Zöglingen Unterricht in den politischen Disziplinen erteilt wird. Es sollen Kurse geschaffen werden, in denen Gesetzeskunde, Geschichte der neuen Zeit, Volkswirtschaftslehre, kaufmännisches Wissen und Gesundheitspflege gelehrt werden sollen. In den Vorstand wurden unter anderen gewählt: Dr. A. Brezina, Professor Baß, die Schriftsteller Zenker, Wilhelm, Glücksmann.

III. Die Lehrer.

(1. Die amtliche und soziale Stellung. — 2. Lehrerbildung und Fortbildung. — 3. Die materielle Stellung. — 4. Die Lehrerinnen.)

1. Die amtliche und soziale Stellung.

(Die Lehrer als Staatsbürger. — Prinz Liechtenstein über die sozialdemokratischen Lehrer. — Der niederösterreichische Landesschulrat über die Betrauung der Lehrer mit dem Religionsunterricht. — Der niederösterreichische Landesschulrat über die Lehrerzeitungen. — Der Landesschulrat von Böhmen gegen das Auftreten der Lehrer zur Lösung der Gehaltsfrage. — Eine Kundgebung des deutschen Landeslehrervereines in Böhmen. — Der Rektor der Prager Universität über die Gehaltsfrage. — Beschwerden gegen Versetzungen aus Dienstrücksichten. — Eine Versetzung wegen zu großer Wachsamkeit. — Maßregelungen und Kundgebungen dagegen. — Der Unterrichtsminister über die Maßregelungen. — Die „Jungen" über die Ansichten des Ministers. — Akteneinsicht bei Disziplinaruntersuchungen. — Eine Beschwerde an das Reichsgericht. — Eine Eingabe des deutsch-österreichischen Lehrerbundes an den Unterrichtsminister in Betreff der Maßregelungen. — Der Entwurf eines Disziplinargesetzes. — Eine Enquête in Sachen eines Disziplinar-

gesetzes für Mähren. — Einsichtnahme in die Qualifikation. — Lehrer und Reserve-Offizier. — Die Lehrer und die Raiffeisenkassen in Böhmen. — Lehrer als Volkszählungskommissäre.)

„Die Lehrer als Staatsbürger." Mit diesem in Anbetracht verschiedener Vorkommnisse gewiß zeitgemäßen Thema beschäftigte sich die Hauptversammlung des deutsch-österreichischen Lehrerbundes (Aussig, 8. August). Es sprach darüber zunächst Bürgerschullehrer F. Schreiter, der bald danach im Dienstwege von Nordböhmen (Graslitz) nach Südböhmen versetzt und zu Beginn des Jahres 1901 als Gegenkandidat eines Sozialdemokraten in den Reichsrat gewählt wurde. Seine Betrachtungen fußten auf dem Kaiserworte: „Gerechtigkeit ist die Grundlage aller Staaten". Nichtsdestoweniger müsse an der Schwelle des 20. Jahrhunderts noch ein Thema wie das heutige auf der Tagesordnung einer Lehrerversammlung stehen. Redner erläuterte an zahlreichen Beispielen die Begriffe „wünschen", „bitten" und „fordern" und wendet dieselben schließlich auf den § 55 des R.-V.-G. an. Er sagte ferner: „Wohin die Lehrerschaft mit Bitten und Wünschen gekommen ist, davon zeugen die 30 Jahre seit dem Bestande des Reichsvolksschulgesetzes. Tausende von Petitionen und unterthänigstes Bitten sind von den Lehrern ausgegangen, aber ohne Erfolg. Höchstens die Anerkennung der berechtigten Wünsche der Lehrerschaft und leere Versprechungen sind uns geworden. Bei alledem sind Lehrpersonen Hungers gestorben. Trotzdem versuchten wir es mit Bitten und wollten dieselben, da wir wußten, daß unser Kaiser Mitgefühl für alle seine Unterthanen besitzt, an den Stufen des Thrones niederlegen. Aber dieser Weg wurde unseren Abgesandten versperrt. An Stelle des Erbetenen wurden uns Schmähungen der mannigfaltigsten Art, die von berufener Seite keine Abwehr fanden. Die Erfüllung der Gesetze zu fordern, ist nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, eine Verpflichtung, die wir sogar eidlich eingegangen sind und die wir unseren Familien und unserem Stande schuldig sind. Der Redner beleuchtete den § 54 des R.-V.-G., welcher keine Einschränkung der in den Artikeln 11 bis 16 des Staatsgrundgesetzes gewährleisteten Rechte der Staatsbürger enthält, was jedoch die Behörden nicht hindere, die Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte zur Grundlage von Maßregelungen zu machen. „Wir suchen," sagte Redner, „den Kampf nicht als Sport, sondern sehnen uns endlich nach Ruhe." Darum erfülle man unsere Forderungen! Solange dies nicht geschieht und unsere berufensten Vertreter, die Schulbehörden, unsere Bestrebungen nicht fördern, werden wir nicht ablassen zu kämpfen, bis dieselben doch erfüllt sind. Ein erfreuliches Zeichen in diesem Kampfe ist die Einigkeit aller Lehrer, wie sie gestern in der Schaffung des Disziplinargesetzes so herrlich zu Tage trat, und wie sie immer zu Tage treten wird, wenn es sich um die Wahrung unserer Rechte handelt. Daß wir in diesem Kampfe noch nicht das Ansehen des Standes geschädigt haben, das bewies die Ehrung, welche der Lehrerschaft durch die Huldigung der Bevölkerung während der Stromfahrt zu teil geworden ist. So mag uns jeder Tag so einig finden, wie der Tag von Aussig! Wir wollen nicht wanken und weichen im Kampfe für Freiheit und Recht!"

In einer Versammlung des Katholischen Schulvereins in Wien sprach der „christlich-soziale" Prinz Alois Liechtenstein sein „Anathema" über alle jene Lehrer aus, die sich nicht in den Dienst der christlich-sozialen Partei stellen. Seine Rede klang in die Worte aus: „Von nun an wird niemals ein Sozialdemokrat angestellt werden in der

Volksschule, und soll sich einer vermessen, in der Schule sich als Sozialdemokrat zu erklären, so werfen wir ihn aus der Schule hinaus."

Der niederösterreichische Landesschulrat hat im Einvernehmen mit den kirchlichen Oberbehörden angeordnet, daß weltliche Lehrpersonen, die in ihrem Lehrbefähigungszeugnis die Note „kaum genügend" nachweisen, mit der Erteilung des Religionsunterrichtes nicht zu betrauen sind. Ebenso können derartig qualifizierte Lehrpersonen nicht zu verantwortlichen Schulleitern bestellt werden. Lehrpersonen, die als Religionslehrer oder Schulleiter bestellt werden wollen und die Note „kaum genügend" in Religion nachweisen, haben daher behufs Erlangung einer geeigneten Befähigung sich einer neuerlichen Prüfung aus Religionslehre zu unterziehen. Hierzu schreibt die Deutschösterreichische Lehrerzeitung: „Es ist nichts dagegen einzuwenden, daß sich das Konsistorium von weltlichen Lehrpersonen jene aussucht, die ihm für den Religionsunterricht passen, das Recht aber, einen Schulleiterposten einzunehmen, hat jeder Lehrer, der die Befähigung zur Erteilung des Religionsunterrichtes nachgewiesen hat. Dazu gehören auch die Lehrer mit der Note „kaum genügend" zur Erteilung des Religionsunterrichtes. Hoffentlich hebt das Unterrichtsministerium diese Verfügung des Landesschulrates bald auf."

In dem vom k. k. niederösterreichischen Landesschulrate erstatteten Jahresberichte wurde über die Lehrerzeitungen ein scharf abfälliges Urteil gefällt. Es lautet: „Die Lehrerzeitungen, in denen sich nur wenige Unterrichts- und Erziehungsfragen betreffende Artikel finden, treiben fast nur Schul- und Staatspolitik. Mit den verwerflichsten Mitteln suchen sie die besonnene, erreichbaren Zielen nachstrebende Lehrerschaft auf Abwege zu ziehen, zum Kampfe gegen jede Autorität zu ermuntern und ihr jede Lust an der Berufsarbeit dadurch zu benehmen, daß sie dieselbe anleiten, diese nach dem klingenden Lohne, den sie abwirft, zu bewerten. Das Umsichgreifen solcher Tendenzen ist um so bedauerlicher, als sie sich gegen die in der Lehrerschaft noch vielfach vertretene ideale Auffassung des Lehrerberufes, die ihm ja doch den eigentlichen Wert verleiht, richten. Aber der Bestand solcher Zeitungen zeigt, daß ihr Anhang nicht gering ist. Scheuen sich doch manche Lehrkörper nicht, solche Blätter im Konferenzzimmer aufliegen zu lassen." Zu diesem Berichte fügte die Schriftleitung der Oesterreichischen Schulzeitung u. a. folgende Bemerkung an: „Zu diesem landesschulrätlichen Berichte ließe sich vieles sagen, wenn die Stimmen der Lehrer überhaupt noch gehört würden. Darum nur eines: Der Bericht einer Behörde hat rein sachlich zu sein; er hat das gegebene Material objektiv zu verarbeiten; er hat die Bestrebungen aller Lehrerparteien wohlwollend zu beurteilen, sich zu bemühen, auffallende Erscheinungen zu ergründen und die Mittel zu ihrer Beseitigung oder — Förderung anzugeben. Ein solcher Bericht ist zugleich ein richterliches Urteil; es muß peinlich gerecht sein. — Und nun lese man, was die k. k. Bezirksschulinspektoren, die einzigen Faktoren, welche Einblick haben können — über Niederösterreichs Schulen und Lehrer sagen. . . . ."

Die gänzlich unzulänglichen Lehrergehälter in Böhmen und die Unlust der maßgebenden Faktoren, eine Aenderung der in mehrfacher Hinsicht sehr bedauerlichen Verhältnisse herbeizuführen, veranlaßte die Lehrerschaft dieses Landes zur Veranstaltung einer großen Zahl von Volksversammlungen, in welchen allerdings die schärfere Tonart angeschlagen und die bestehenden unhaltbaren Zustände in grelles Licht gerückt

wurden. Da erließ nun der k. k. Landesschulrat für Böhmen unter dem 1. Juni eine Verordnung, durch welche der Fortsetzung dieser Thätigkeit ein Riegel vorgeschoben werden sollte. Der bezügliche Erlaß lautet:

„Die Angelegenheit der Erhöhung der Bezüge der Lehrpersonen an den allgemeinen Volks- und Bürgerschulen hat in Lehrerkreisen zu Veranstaltungen und Kundgebungen geführt, welche mit der dienstlichen Stellung der Lehrer nicht vereinbar sind. Der Ausübung der den Lehrern zukommenden staatsbürgerlichen Rechte sind, wie schon wiederholt betont wurde, durch den § 54 des Reichs-Volksschulgesetzes bestimmte Grenzen gesetzt. Die Lehrer haben sich gegenwärtig zu halten, daß sie auch außerhalb der Schule Lehrer bleiben und bei ihrem Auftreten in der Oeffentlichkeit Standespflichten zu beobachten haben. Mit diesen Pflichten steht es im Widerspruche, wenn einzelne Lehrerkreise in ungestümer Weise Forderungen geltend machen, wo sie lediglich berechtigt sind, Wünsche vorzubringen; wenn sie behufs Unterstützung solcher „Forderungen" allein oder mit Vertretern anderer Bevölkerungsklassen unzulässige, politische Agitation betreiben; wenn sie Persönlichkeiten, welche bei der Lösung der Gehaltsfrage mitzuwirken berufen sind, durch Drohungen zu terrorisieren versuchen; wenn sie gegen Beschlüsse, welche in den Landtagskommissionen in der Frage der Gehaltsregulierung gefaßt wurden, öffentlich ganz entschieden Protest erheben. Insoweit ein solches Verhalten einzelner Lehrpersonen und derartige Vorgänge zweifellos geeignet sind, die Lehrerschaft in der Oeffentlichkeit um die Sympathien für ihre Bestrebungen zu bringen und hierdurch das von ihr angestrebte Ziel der Verbesserung ihrer materiellen Lage zu erschweren, muß der Lehrerschaft „selbst" überlassen werden, im eigenen Interesse für allseitiges Maßhalten in dem Verhalten beim öffentlichen Auftreten zu sorgen. Der Landesschulrat sieht sich aber als Aufsichtsbehörde gezwungen, über derartige disziplinwidrige, das Standesansehen der Lehrer und ihre erziehliche Wirksamkeit schädigende Vorgänge seine Mißbilligung auszusprechen, und fordert die Lehrerschaft auf, sich von ähnlichen unstatthaften Kundgebungen fernzuhalten. Zugleich wird bemerkt, daß der k. k. Landesschulrat genötigt wäre, namentlich gegen jene Lehrer, welche zu einem solchen ungebührlichen Hervortreten verleiten, die erforderlichen Mittel anzuwenden, um sie in die durch die Disziplin gezogenen Grenzen zurückzuweisen."

Die Hinausgabe dieses Erlasses wurde, wie die Tagesblätter berichteten, im Landesschulrate am 29. Mai gegen die Stimmen der deutschen Mitglieder desselben beschlossen. Die letzteren hätten ausdrücklich betont, daß auch den Lehrern das Recht der freien Meinungsäußerung gewahrt bleiben müsse. Die Deutsch-österreichische Lehrerzeitung sagt zu diesem Erlasse:

„Inwiefern das Verhalten der Lehrerschaft in Angelegenheit der Lehrergehaltsfrage gegen den § 54 des Reichs-Volksschulgesetzes verstoßen sollte, ist nicht zu verstehen. Eines aber ist gewiß: Wenn man glaubt, durch solche Maßnahmen die Lehrerschaft mundtot zu machen, so dürfte man sich irren. Das Recht, über unsere Fragen zu reden, lassen wir uns nicht nehmen. Durch Maßregelung schafft man die Notwendigkeit der Gehaltsregelung nicht aus der Welt! Die Herren, welche durch ihre Stimmen die Herausgabe dieses Erlasses veranlaßt haben, mögen sich mit dem gleich darauf folgenden § 55 desselben Gesetzes, der von dem Diensteseinkommen der Lehrer handelt, eingehend beschäftigen, und für dessen endliche Durchführung sorgen!" —

Diesen Erlaß beantwortete der Ausschuß des Deutschen Landeslehrervereins in Böhmen mit folgender Kundgebung:

„Der Ausschuß des Deutschen Landes-Lehrervereines in Böhmen giebt mit Bezug auf den Erlaß des k. k. Landesschulrates für Böhmen vom 1. Juni 1900, betreffend die Thätigkeit der Lehrerschaft in der Gehaltsfrage, die Erklärung ab, daß er nach wie vor bei Verfolgung der Bestrebungen für die so überaus dringliche materielle Besserstellung der Lehrerschaft Böhmens, die leider maßgebenden Ortes keineswegs dieselbe entschiedene Förderung erfährt, wie sie den gleichen Angelegenheiten anderer Beamtenkategorien zu teil geworden ist, alle Maßnahmen ergreifen und mit Hilfe seiner Organisation durchführen wird, welche im Rahmen des Gesetzes darnach angethan sind, in der Lehrergehaltsfrage, deren günstige Lösung ebenso im Interesse der Schule wie der Lehrerschaft gelegen ist, endlich zu einem vollständigen Erfolge zu führen."

Uebrigens hatte sich in der Sitzung der Schulkommission des böhmischen Landtages vom 7. April der Rector magnificus der deutschen Universität Prag, Dr. Ritter von Holzinger, in folgender, die Haltung der Lehrer entschuldigender Weise geäußert:

„Das Verlangen der Lehrer ist bescheiden und gerechtfertigt; man soll sie zufriedenstellen. Staat und Land haben ein wesentliches Interesse daran, daß das geschehe. Man darf die Lehrer wegen des Lärmens, mit dem ihre Forderungen zum Teil vertreten werden, nicht tadeln; ohne denselben würden sie sich kaum Gehör verschaffen."

Ueber eine einschlägige Beschwerde hat das k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht entschieden, daß gegen Versetzungen von Lehrpersonen „aus Dienstesrücksichten" Beschwerden an das Ministerium zulässig sind, doch keinerlei aufschiebende Wirkung haben.

Ueber einen merkwürdigen Fall einer „Versetzung aus Dienstesrücksichten" berichtete das Deutsch-mährische Schulblatt: Ein Oberlehrer im südlichen Mähren, der eine Schule bereits 18 Jahre zufriedenstellend, ja mit behördlichen Belobungen ausgezeichnet leitet, wird plötzlich ohne Grundangabe versetzt, weil er in einem Privatschreiben seinen Inspektor um Rat bat, was zu thun sei, da der Pfarrer und Katechet mit den Mädchen der Oberklasse ein bißchen zu intim zu verkehren scheinen. — Wie schon erwähnt, erfolgten im Berichtsjahre in mehreren Kronländern, nämlich in Niederösterreich — insbesondere in Wien —, in Böhmen und Steiermark Maßregelungen von Lehrern, die im In- und Auslande Aufsehen erregten. Die Darstellungen in der Presse sind nicht durchaus danach angethan, daß man sich ein klares Urteil über das vorgekommene Verschulden und das Verhältnis zwischen Schuld und Strafe bilden könnte. Sicher ist aber das eine, daß das öffentliche Auftreten der Lehrer einer scharfen Beobachtung unterliegt, und daß insbesondere die „Jungen" und die Radikaldeutschen unter den Lehrern mit dem vollen Unmut der Behörden zu rechnen haben. Andererseits ist es nicht verwunderlich, daß infolge dieser gehäuften Maßregelungen immer dringender und lauter der Ruf nach einer Reform des gegenwärtigen Disziplinarverfahrens erschallt.

Selbstverständlich gaben diese Maßregelungen zu mancherlei Protestkundgebungen, namentlich seitens der sozialdemokratischen Partei, Anlaß. So veranstaltete diese Partei am 20. August in Graz und am 26. August an acht verschiedenen Orten Steiermarks zahlreich besuchte Volksversammlungen, in denen scharfe Entschließungen angenommen wurden.

Ferner beschloß u. a. eine massenhafte Volksversammlung in Linz folgende Resolution:

Die am 2. März d. J. in Linz tagende Volksversammlung spricht den Christlichsozialen in Niederösterreich wegen ihres brutalen und gewaltthätigen Vorgehens gegen die Lehrerschaft die tiefste Verachtung aus. Ebenso giebt die Versammlung ihrer Entrüstung darüber Ausdruck, daß die angeblich „freisinnige" und „schul- und lehrerfreundliche deutschnationale Partei" in Böhmen und Steiermark politische Gegner innerhalb der Lehrerschaft maßregelt. — Die Versammelten versichern die Lehrerschaft ihrer vollsten Sympathien und hoffen, daß derartige brutale Gewaltthaten die Lehrerschaft nicht abhalten werden, Hand in Hand mit der klassenbewußten Arbeiterschaft für Wahrheit und Recht zu kämpfen."

Am 31. August veröffentlichte die Oesterreichische Volkszeitung, eines der wenigen wirklich lehrerfreundlichen Tagesblätter Wiens, eine Unterredung über die jüngsten Lehrer-Entlassungen und Disziplinierungen, welche ein Freund des genannten Blattes mit dem Unterrichtsminister Dr. von Hartel geführt hat. Aus diesem Gespräch sei folgende Stelle angeführt:

Auf die Frage, ob es nicht bemerkenswert sei, daß in jüngster Zeit nur deutschnationale und sozialdemokratische Lehrer mit Disziplinarstrafen belegt wurden, antwortete der Minister: „Es liefen vermutlich eben nur Anzeigen gegen solche Lehrer ein, welche diesen Parteirichtungen huldigen. Uebrigens, wie ich schon erwähnt habe, glauben die Herren, daß ihnen Unrecht geschehen, dann können sie rekurrieren. Ich kann nicht genug betonen, daß ihnen, wenn sie ohne Grund verfolgt werden, Recht werden wird. Eine Ingerenz in anderer Form steht dem Unterrichtsministerium nicht zu. Die Volksschulen unterstehen einer autonomen Körperschaft, der wir nicht vorgreifen dürfen. Vielleicht ist hier eine Lücke in der Gesetzgebung, damit muß aber gerechnet werden." „Kann die Unterrichtsbehörde also in keinem Falle von selbst eingreifen?" „Dies wäre schließlich schon möglich, doch gehört dies zu den größten Seltenheiten. Die Vorkommnisse der letzten Zeit sind, wie zu hoffen, nur eine vorübergehende Erscheinung. Auch die Maßregelungen betreffen nur einzelne, die als Führer einer gewissen Parteirichtung eine pronónzierte Rolle spielen. Was sollen die Eltern der Kinder von dem Lehrer denken, wenn sie sehen, wie eigentümlich er sich in Versammlungen benommen hat? Der Beruf des Lehrers ist eben ein so subtiler, daß er dem Pädagogen die Rücksicht auferlegt, auch außerhalb der Schule seines Standes eingedenk zu bleiben. Das Gros der Lehrerschaft jedoch," sagte der Minister schließlich, „ist unantastbar; was von dem Lehrerstande in Oesterreich bisher in seiner unermüdlichen Thätigkeit geleistet wird, muß lobend anerkannt werden. Sowie einzelne Lehrpersonen verurteilt werden müssen, wenn sie wirklich eines Vergehens sich schuldig gemacht haben, ebenso kann der gesamte Lehrerstand erfreulicherweise als musterhaft bezeichnet werden."

Es ist nun sicher von Interesse, den Standpunkt kennen zu lernen, welchen der beweglichste, rücksichtsloseste und agitationslustigste Teil der Lehrer Oesterreichs, die „Jungen", diesen Ansichten des Unterrichtsministers gegenüber einnimmt. Das Organ dieser Herren, die „Freie Lehrerstimme", veröffentlichte am 9. September „Unsere Antwort auf die Ministerrede". Zur Kennzeichnung der Jungen entnehmen wir diesem Aufsatze folgendes:

...„Der Herr Unterrichtsminister hat im Laufe seiner Ausführungen auf die Veränderungen hingewiesen, die seit dem Jahre 1848 in der Volksstimmung eingetreten sind. Da wir bei einem Herrn Unterrichtsminister nicht annehmen können, daß er den Lehrern die Moral verkündet, sie mögen ihre Gesinnung derart präparieren, daß sie nach der „momentan herrschenden Volksstimmung" schillern, so ist uns gar nicht klar, was er mit den diesbezüglichen Ausführungen bezwecken wollte. Seine Meinung ist da ziemlich verhüllt. Umso deutlicher wollen wir unsere aussprechen. Die Veränderung in der Volksstimmung ist Thatsache. Wir wissen das und rechnen mit dieser historischen Erscheinung. Aber welche sind ihre Ursachen? Wie ist es gekommen? — Die Erscheinung ist die Frucht der klerikalen Agitation. Gewiß haben auch politische Ereignisse und die Entwicklung dazu vielfach Anlaß ge-

geben, aber wenn die Fehler liberaler Regierungen von klerikalen Demagogen nicht ausgenützt worden wären, wären sie ohne Einfluß auf die Volksstimmung geblieben. Weil die Klerikalen unermüdlich agitierten und wühlten — zuerst geheim und vorsichtig, dann, als die Regierungen ihnen willfährig wurden, offen und kühn — während es die Liberalen versäumten, durch Agitation das Volk mit freiheitlichen Ideen zu durchtränken: darum konnte der Klerikalismus das Reich überfluten. Volksstimmungen aber sind nichts Bleibendes, Unabänderliches. Volksstimmungen sind etwas Wandelbares, wie uns gerade die Geschichte seit 1848 beweist. Aber Volksstimmungen fallen nicht vom Himmel, sondern werden auf Erden gemacht. Nur wenn man das Volk eines Besseren belehrt, wird es anders. Darum ist die freiheitliche Agitation für Oesterreichs Entwicklung eine historische Notwendigkeit, und darum muß der klerikalen Demagogie, die gegen die Schule hetzt, die Agitation der freisinnigen Lehrerschaft entgegengesetzt werden, welche die Schule verteidigt. Deshalb können wir Lehrer auf die freie Bewegung im öffentlichen Leben nie und nimmer verzichten. Aber „gegenwärtig sind die politischen Verhältnisse derart, daß von keiner Seite Maß gehalten wird", wendet Herr v. Hartel ein und meint dabei, daß da das Mitthun für Lehrer nicht passe. Daß in Oesterreich der politische Kampf am wenigsten nobel geführt wird, ist richtig. Doch hat man das nicht so tragisch zu nehmen. Der Parlamentarismus und damit das öffentliche politische Leben Oesterreichs ist jung. Oesterreich lebt eben heute erst im Zeitalter seiner politischen Flegeljahre. Da ist nichts zu machen. Wir sind gewiß nicht begeistert für den Kampf, wie er jetzt bei uns landesüblich ist, und möchten ihn gerne in anderen Formen führen, doch leider sind hierfür nicht unsere schönen Wünsche, sondern nur die gebietende Wirklichkeit maßgebend. Mit der Wirklichkeit aber müssen wir rechnen. Der Kampf muß geführt werden, das gebietet das Interesse der Schule, das gebietet die politische Zukunft Oesterreichs, und darum führen wir ihn und führen ihn so, wie es die Verhältnisse und der Zeitgeist erheischen. Wo kräftige Worte Umgangssprache sind, wird man nur in kräftigen Worten verstanden. Das wissen wir, darum scheuen wir uns nicht, solche zu gebrauchen, wenn wir auch in den Formen des Kampfes immer noch viel vornehmer sind als unsere klerikalen Gegner. Aber: „Was sollen die Eltern der Kinder von dem Lehrer denken, wenn sie sehen, wie eigentümlich er sich in Versammlungen benommen?" — wirft der Herr Minister ein. Nun, die Eltern sagen gar nichts: Erstens, weil sich die Lehrer in Versammlungen nicht derartig „eigentümlich" benehmen, und zweitens, weil sie noch immer viel vornehmer sprechen und überall viel toleranter auftreten als die anderen, wenn sie in einer Versammlung eingreifen. Der Herr Minister muß nämlich hier zwischen den Eltern der Schüler und der Stimme der christlichsocialen Presse und der christlichsocialen Versammlungen unterscheiden. Der Herr Minister urteilt nur so, weil er das Verhältnis zwischen Lehrer und Eltern nicht aus der Anschauung, sondern nur aus den verhetzenden Artikeln der christlichsozialen Presse kennt. Wir wollen ihn von dieser Suggestion befreien. Es ist nicht wahr, daß die Eltern den Lehrer ihrer Kinder heute weniger liebten als früher. Der Herr Minister gehe in den gegen die freisinnige Lehrerschaft verhetztesten Ort und frage nach dem Lehrer und er wird die Antwort hören: „Ah, unser Herr Lehrer ist sehr brav und sehr gut, bei dem ist nichts zu sagen, aber die andern sind schlechte Kerle. Unser Lehrer aber ist in der Schule tüchtig, macht uns in der Gemeinde alles, hat die Feuerwehr gegründet, hat uns ein landwirtschaftliches Kasino geschaffen, die Raiffeisenkasse eingerichtet, ja, wenn alle Lehrer so wären, wie der unsere!" Der Herr Minister mag hingehen, wohin er will, er wird selten eine andere Antwort erhalten. Was beweist aber das? Das beweist, daß die Thätigkeit, das Verhalten und das öffentliche Auftreten der Lehrer so ist, daß es ihnen die Liebe und Wertschätzung der Bevölkerung erwirkt, und daß der Haß der Bevölkerung gegen die Lehrerschaft nur das Werk klerikaler Verhetzung ist. Den eigenen Lehrer kennen die Leute und wissen, was er thut, die anderen Lehrer aber kennen sie nicht und glauben die Lügen und Verleumdungen, die gewissenlose Demagogen über sie ausstreuen. Dadurch erklärt sich die auffallende Erscheinung, daß in jeder Schulgemeinde der Lehrer geschätzt und geliebt wird und gegen den Stand die Bevölkerung verhetzt ist. Wir haben die klerikale Demagogie genau studiert und wissen auch, daß sie gerade darauf an-

gelegt ist, zwischen dem „Lehrer der Gemeinde“ und den „anderen“ einen Gegensatz vorzulügen. Die meisten Redner des katholischen Schulvereins leiten in ihren Versammlungen ihr Geschimpfe über die Lehrer regelmäßig mit der Heuchelei ein: „Der Herr Pfarrer hat mir mitgeteilt, daß die Gemeinde hier in der glücklichen Lage ist, einen braven Lehrer zu besitzen. Das ist ein großer Segen für eine Gemeinde und ich beglückwünsche Sie dazu. Aber dieses Glück ist heute leider in unserem schönen Vaterlande nur den wenigsten Schulen mehr beschieden. Die meisten Lehrer sind heute Antichristen und Vaterlandsverräter...“ So, und jetzt fängt das Schimpfen und Erzählen erdichteter Schauermären ohne Angabe von Namen und Orten an. So wird es gemacht. Wir waren in den Versammlungen und haben es uns angesehen, wie man das Volk betrügt und verführt. Dieses Auftreten ist Ursache, warum die Lehrer in gewissen Schichten „unpopulär“ sind, und nicht ihr Verhalten. Gegen diese Demagogen giebt es aber kein anderes Mittel, als daß auch die Lehrer zum Volke gehen, zu ihm sprechen und ihm zeigen, wie unverschämt es betrogen wird...“

Eine Entscheidung des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht stellt es dem freien Ermessen der Schulbehörden anheim, das Begehren eines in Disziplinaruntersuchung befindlichen Lehrers um Gewährung der Akteneinsicht entweder zu gewähren oder zu verweigern. Gegen eine im Laufe der Disziplinaruntersuchung getroffene Verfügung der Behörden ist eine Sonderbeschwerde nicht zulässig.

Gegen diese Ministerialentscheidung haben nunmehr zwei der Gemaßregelten die Beschwerde an das Reichsgericht wegen Verletzung eines bestehenden Gesetzes erhoben. Nach der gesetzlichen Bestimmung sei nämlich bei Disziplinaruntersuchungen gegen Lehrer „der Thatbestand aktenmäßig festzustellen und dem Beschuldigten zu seiner Rechtfertigung vorzuhalten“, bevor eine Disziplinarstrafe verhängt werde. Unter „Vorhalten“ des aktenmäßigen Thatbestandes könne aber naturgemäß nichts anderes gemeint sein, als die Bekanntmachung des Angeklagten mit den Ergebnissen der Untersuchung. Da somit im Gesetze nichts von einem freien Ermessen enthalten ist, dürfe dasselbe auch nicht im Wege eines Erlasses dekretiert werden, denn Erlässe der Verwaltungsbehörden besitzen nur insoferne Gültigkeit, als dadurch kein bestehendes Gesetz aufgehoben wird. Das Reichsgericht wird nun darüber zu entscheiden haben, ob durch den angefochtenen Erlaß des Unterrichtsministeriums eine Verletzung des Gesetzes stattgefunden hat.

Infolge der zahlreichen Maßregelungen richtete der Ausschuß des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes eine von A. Chr. Jessen verfaßte Eingabe an den Unterrichtsminister. Wegen Raummangels müssen wir uns damit begnügen, den letzten Teil dieses, vom 8. Dezember datierten Schriftstückes hier mitzuteilen:

„. . . . Mit den voranstehenden Ausführungen hat die Leitung des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes Euer Excellenz die Anschauungen dargelegt, die in der gesamten freisinnigen deutschen Lehrerschaft Oesterreichs bezüglich der zahlreich vorkommenden Lehrer-Maßregelungen herrschen. Eine gründliche Aenderung der bestehenden traurigen Verhältnisse ist nur dann denkbar, wenn erstens den Lehrern Oesterreichs der ihnen im § 55 des Reichs-Volksschulgesetzes zuerkannte Anspruch auf ein standesgemäßes Leben auch erfüllt, wenn also die Schaffung gerechter Gehaltsgesetze zur That wird. Zweitens aber muß jede Willkür bei der disziplinaren Behandlung der Lehrer in einem Gesetze eine feste Schranke finden, und daher erachtet die Lehrerschaft als ein weiteres unabweisbares Erfordernis die Schaffung eines gerechten Disziplinargesetzes, da

die Lehrer vornehmlich gegen jede Beschränkung ihrer staatsbürgerlichen Rechte sichert. Wer den Strom hemmen will, der muß seine Quellen verlegen, und Folgen lassen sich nur abstellen, wenn die Ursachen beseitigt werden. Die Enthebung der Lehrer aus ihrer zur Verzweiflung treibenden Notlage und ihre Erhebung zu vollberechtigten Staatsbürgern, das ist der einzig denkbare Weg, um den das Reich beschämenden Maßregelungen pflichttreuer Lehrer ein Ziel zu setzen. Excellenz, als ein höchster Beamter des Staates haben Sie die Macht, den hiermit aufgestellten Forderungen den gewichtvollen staatlichen Nachdruck zu geben. Sie sind aber auch in der Lage, schon derzeit den Lehrern in Disziplinarfällen jenen Schutz zu sichern, der ihnen bei gerechter Handhabung bereits bestehender gesetzlicher Vorschriften werden muß. Excellenz, lassen Sie die Erwartung, die Oesterreichs deutsche Lehrerschaft von Ihnen hegt, nicht zu Schanden werden, sichern Sie sich ein dankbares Andenken bei dem Stande, der ein Recht hat, in dem Unterrichtsminister des Reiches den berufenen Hort der freien Schule anzurufen."

Nachdem sich der Deutsch-österreichische Lehrerbund schon seit längerer Zeit mit der Bearbeitung des Entwurfes eines für die im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder bestimmten Disziplinargesetzes befaßt hatte, einigte sich der Ausschuß endlich auf eine Fassung, die in Nr. 2 (1901) der Deutsch-österreichischen Lehrerzeitung mitgeteilt wurde. Nach diesem sehr umfangreichen Entwurf — er umfaßt 42 Paragraphen — werden Ordnungs- und Disziplinarstrafen unterschieden. Zu den ersteren gehören die Mahnung, welche der Schulleiter und der Inspektor erteilen kann, und die Rüge. Letztere darf nur von der Behörde schriftlich erfolgen; dem Lehrer muß vorher Gelegenheit zur Rechtfertigung geboten werden, auch steht ihm das Beschwerderecht an die höheren Schulbehörden zu. Disziplinarstrafen sind in dem Entwurfe 7 vorgesehen: Der schriftliche Verweis, Geldstrafen bis 10% des Grundgehaltes, alle Arten von Versetzungen, zeitweilige oder dauernde Pensionierung und die Entlassung. Alle Disziplinarstrafen sind in den Personal-Standesausweis der betreffenden Lehrperson einzutragen. Nach dem Entwurf soll die Entlassung aus dem Schuldienst nur dann erfolgen dürfen, wenn gegen die Lehrperson ein Urteil gefällt wurde, welches sie im Sinne des § 48, Abs. 3 des Reichsvolksschulgesetzes von der Anstellung ausschließen würde. Für das Disziplinarverfahren selbst wurden in dem Entwurfe sehr genaue Bestimmungen getroffen. Die wesentlichen derselben sind folgende:

Recht zur Verhängung von Disziplinarstrafen. Eine Disziplinarstrafe kann gegen eine Lehrperson nur durch Erkenntnis des zuständigen Disziplinargerichtes (Disziplinarsenates) nach vorausgegangener mündlicher Verhandlung verhängt werden.

Disziplinargerichte. Die zuständigen Disziplinargerichte sind: a) Das Disziplinargericht für den Schulbezirk, b) das Disziplinargericht für das Land, c) das Disziplinargericht für das Reich.

Die beiden letzteren entscheiden nur als Berufungsgerichte.

Besetzung der Disziplinargerichte. Das Disziplinargericht für den Schulbezirk besteht aus 8 Mitgliedern und ebenso vielen Ersatzmännern, und wird von der Bezirks-Lehrerkonferenz aus den großjährigen Lehrpersonen des Schulbezirkes auf die Dauer von 3 Jahren gewählt. Das Disziplinargericht, bezw. die Disziplinargerichte für das Land und das Disziplinargericht für das Reich werden von den Landes-Lehrerkonferenzen aus den definitiv angestellten, großjährigen Lehrpersonen des Landes auf die Dauer von 6 Jahren gewählt. Jedes Disziplinargericht für das Land besteht aus 16 Mitgliedern und ebenso vielen

Ersatzmännern; das Disziplinargericht für das Reich zählt 32 Mitglieder und eine gleiche Zahl Ersatzmänner. In jenen Königreichen und Ländern, in welchen sprachlich getrennte Landesschulräte, beziehungsweise Sektionen des Landesschulrates bestehen, oder sprachlich getrennte Landes-Lehrerkonferenzen abgehalten werden, sind auch sprachlich getrennte Disziplinargerichte einzusetzen. Die Verhandlungssprache für das Disziplinargericht des Reiches ist deutsch. Jedes Disziplinargericht wählt sich sofort bei seiner Konstituierung einen Vorsitzenden und zwei Stellvertreter und stellt die Geschäftsordnung fest. Diese unterliegt bei dem Disziplinargerichte für den Schulbezirk der Genehmigung des Landesschulrates, bei den übrigen Disziplinargerichten der Genehmigung des Ministeriums für Kultus und Unterricht. Als Schriftführer werden den Disziplinargerichten Beamte der Schulbehörden beigegeben. Die Lokale und Bedarfsartikel und das erforderliche Personal stellt der Bezirks-, bezw. der Landesfonds, bezw. das Ministerium für Kultus und Unterricht bei. Jedes Disziplinargericht teilt sich zur Durchführung der Disziplinarverhandlungen in Senate von je 8 Mitgliedern. Den Vorsitz in diesen Senaten führt einer der Vorsitzenden des betreffenden Disziplinargerichtes. Sein Stellvertreter wird von dem betreffenden Senate selbst gewählt.

Ausschließung oder Ablehnung von Mitgliedern der Disziplinarsenate. Bezüglich der Ausschließung von Mitgliedern eines Disziplinarsenates finden die Vorschriften der Strafprozeß-Ordnung sinngemäße Anwendung. Die angeschuldigte Lehrperson hat das Recht, zwei Mitglieder des Disziplinarsenates, und zwar ohne Angabe von Gründen, abzulehnen.

Ablehnung des zuständigen Disziplinargerichtes. Wenn Gründe vorhanden sind, welche die Unbefangenheit des zuständigen Disziplinargerichtes bezweifeln lassen, so kann das Disziplinargericht für das Reich über Antrag des Klageanwalts oder des Angeschuldigten die Erledigung einer Disziplinarsache an ein anderes Disziplinargericht verweisen.

Entscheidung von Zuständigkeitsstreitigkeiten. Streitigkeiten, welche über die Zuständigkeit der Disziplinargerichte in Disziplinarsachen entstehen, entscheidet das Disziplinargericht für das Reich.

Einleitung einer Disziplinaruntersuchung. Die Einleitung einer Disziplinaruntersuchung kann nur durch Beschluß des Bezirksschulrates erfolgen. Jede Lehrperson hat das Recht, die Einleitung einer Disziplinaruntersuchung gegen sich zu verlangen. Diesem Verlangen muß Folge gegeben werden. Sind zur Vorbereitung der mündlichen Verhandlung Vorerhebungen nötig, so wird zur Vornahme derselben von dem Bezirksschulrate ein Schulinspektor oder ein Vertreter der Lehrerschaft, beziehungsweise ein Fachmann, welcher in dieser Behörde Sitz und Stimme hat, bestellt, welcher die beschuldigte Lehrperson zur Vernehmung vorzuladen, Zeugen abzuhören und alle zur vollständigen Aufklärung der Sache erforderlichen Umstände und Beweismittel von Amts wegen zu erforschen hat. Der beschuldigten Lehrperson steht es jedoch frei, sich bei dieser Vernehmung, wie auch bei allen Verhandlungen der Aussage zu entschlagen. Falls die Anzeige, die zu einer Disziplinaruntersuchung führte, von einem Mitgliede des Bezirksschulrates erstattet wurde, so darf dieses Mitglied weder die Vorerhebungen pflegen, noch als Klageanwalt bestellt werden. Auf Grund anonymer Anzeigen darf keine Disziplinaruntersuchung eingeleitet werden. Der Anklagebeschluß muß die Anschuldigungspunkte bestimmt bezeichnen und jene gesetzlichen Bestimmungen oder Verfügungen der Behörden, die verletzt worden sein sollen, namhaft machen. Auch ist demselben eine Begründung der Anklage beizufügen. Der Anklagebeschluß ist der beschuldigten Lehrperson und dem Disziplinargerichte unverzüglich zuzustellen. Die beschuldigte Lehrperson hat das Recht, innerhalb 8 Tagen die Anklageschrift mit einer Gegenschrift an das Disziplinargericht zu beantworten; auch steht ihr zu, Einsicht in alle ihre Angelegenheit betreffenden Akten zu nehmen.

Rechtsmittel dagegen. Gegen den Beschluß, wodurch eine Disziplinaruntersuchung eingeleitet oder abgelehnt wird, ist kein Rechtsmittel zulässig.

Mündliche Verhandlung. Der Tag zur mündlichen Verhandlung wird von dem Vorsitzenden des Disziplinargerichtes bestimmt, und der Lehrperson und dem Bezirksschulrate 14 Tage vorher unter Mitteilung des Anklagebeschlusses bekannt gegeben.

Dem Beschuldigten und dessen Verteidiger ist die Einsicht in alle, seine Angelegenheiten betreffenden Akten bis drei Tage vor der mündlichen Verhandlung gestattet. Die Verhandlung findet in der Regel in nicht öffentlicher Sitzung statt; doch steht es der beschuldigten Lehrperson frei, die Vorladung von drei Vertrauensmännern zu begehren. Auf Verlangen der angeschuldigten Lehrperson muß die Verhandlung öffentlich geführt werden. Die Verhandlung beginnt mit der Verlesung der Anklageschrift durch den Schriftführer. Darauf werden die beschuldigte Lehrperson, die Zeugen und Sachverständigen vernommen und die für die Entscheidung wichtigen Protokolle und anderen Akten verlesen. Nach Schluß des Beweisverfahrens wird der von der Schulbehörde aus ihrer Mitte bestellte Klageanwalt mit seinem Vortrage und Antrage und die Lehrperson mit ihrer Verteidigung gehört. Der Lehrperson bezw. deren Vertretung steht das letzte Wort zu.

Weitere Erhebungen. Wenn das Disziplinargericht auf Antrag oder von Amts wegen die Vernehmung von Zeugen, sei es durch ein abgeordnetes Mitglied oder in der mündlichen Verhandlung selbst, oder wenn es die Herbeischaffung anderer Mittel zur Aufklärung der Sache für angemessen erachtet, so erläßt es die erforderliche Verfügung und bestimmt nötigenfalls die Fortsetzung der Verhandlung auf einen anderen Tag.

Vertretung der zur Verantwortung gezogenen Lehrperson. Die zur Verantwortung gezogene Lehrperson hat das Recht, sich bei der Verhandlung, sie mag persönlich erscheinen oder nicht, eines Verteidigers aus ihren Standesgenossen oder aus der Reihe der in die Verteidigerliste eingetragenen Rechtsverständigen zu bedienen und denselben entweder selbst zu bestellen oder um dessen Bestellung durch den Vorsitzenden des Disziplinargerichtes anzusuchen. Im letzteren Falle ist der Verteidiger aus den Standesgenossen zu entnehmen.

Erkenntnis des Disziplinargerichtes. Das Disziplinargericht hat bei Schöpfung seines Erkenntnisses nur auf dasjenige Rücksicht zu nehmen, was in der mündlichen Verhandlung vorgekommen ist; es ist bei seiner Entscheidung an keine positiven Beweisregeln gebunden, sondern hat nach seiner freien, aus der gewissenhaften Prüfung aller für und wider vorgebrachten Beweismittel gewonnenen Ueberzeugung zu erkennen.

Durch Erkenntnis des Disziplinargerichtes muß die beschuldigte Lehrperson entweder von der ihr zur Last gelegten bestimmten Pflichtverletzung freigesprochen oder einer solchen für schuldig erklärt werden. Zugleich hat das Straferkenntnis den Ausspruch über die die schuldig erklärte Lehrperson treffende Disziplinarstrafe zu enthalten. Zum Schuldspruche bedarf es der Zustimmung von mindestens zwei Dritteilen der Mitglieder des Senates, zur Bestimmung der Art und des Ausmaßes der Strafe genügt die Zustimmung der Mehrheit. Bei Stimmengleichheit gilt die beantragte Strafe als abgelehnt und ist an deren Stelle die nächst niedere Disziplinarstrafe zur Abstimmung zu bringen. Das Erkenntnis ist sogleich zu verkünden und längstens binnen acht Tagen samt den Entscheidungsgründen dem Landes- und Bezirksschulrate und der Lehrperson zuzustellen.

Protokollführung. Ueber die mündliche Verhandlung ist ein Protokoll aufzunehmen, welches die Namen der Anwesenden und die wesentlichen Momente der Verhandlung, insbesondere aber alle Anträge und Beschlüsse enthalten muß. Das Protokoll wird von dem Vorsitzenden und dem Schriftführer unterzeichnet.

Rechtsmittel gegen das Erkenntnis. Gegen das Erkenntnis des Disziplinargerichtes für den Schulbezirk ist die Berufung an das Disziplinargericht für das Land, und gegen das Erkenntnis dieses Gerichtes die Berufung an das Disziplinargericht für das Reich zulässig. Die Berufung kann sowohl von dem anklagenden Bezirksschulrate als auch von der Lehrperson, beziehungsweise deren Rechtsnachfolger erhoben werden und hat aufschiebende Wirkung, insofern sie innerhalb 14, beziehungsweise 30 Tagen vom Zeitpunkte der Zustellung des Erkenntnisses bei jenem Disziplinargerichte eingebracht wird, gegen dessen Erkenntnis sie sich richtet. Ist die Berufung lediglich zu Gunsten der verurteilten Lehrperson erfolgt, darf keine Strafverschärfung eintreten.

Anmeldung und Ausführung der Berufung. Die Anmeldung der Berufung hat binnen 14, beziehungsweise 30 Tagen nach der Zustellung des Erkenntnisses bei dem Disziplinargerichte, von welchem das Erkenntnis geschöpft

wurde, zu geschehen. Innerhalb derselben Frist kann der Berufende daselbst eine Ausführung der Gründe seiner Berufung überreichen. Zum Behufe dieser Ausführung ist ihm und seinem Verteidiger die Einsicht der Verhandlungsakten zu gestatten. Nach Einlangen dieser Ausführung oder nach Ablauf der zu ihrer Einbringung bestimmten Frist sind die Akten dem nächst höheren Disziplinargerichte vorzulegen.

Vorberatung des Berufungs-Disziplinargerichtes. Findet das Disziplinargericht, bei dem die Berufung erhoben wurde, daß dieselbe von einer Person ergriffen wurde, der das Berufungsrecht nicht zusteht, so hat es die Berufung sofort zu verwerfen; erachtet dasselbe eine Ergänzung der Untersuchung für nötig, so hat es dieselbe durch den Bezirksschulrat zu veranlassen; falls aber wesentliche Mängel der Verhandlung eine Wiederholung derselben in erster Instanz erheischen, mit Aufhebung des Erkenntnisses die Sache an das Disziplinargericht für den Schulbezirk zurückzuverweisen. Ist keiner der vorerwähnten Fälle vorhanden, so wird von dem Vorsitzenden des Disziplinargerichtes der Tag zur mündlichen Verhandlung bestimmt. Im weiteren Verfahren haben die für das Disziplinarverfahren in erster Instanz gegebenen Vorschriften sinngemäße Anwendung.

Mitteilung der Disziplinar-Erkenntnisse. Jedes auf eine Disziplinarstrafe lautende Erkenntnis eines Disziplinargerichtes ist nach eingetretener Rechtskraft sowohl der Lehrperson als auch dem Landes- und Bezirksschulrate, letzterem zum Behufe der Eintragung in den Personalstandesausweis und zur Durchführung der Strafe, mitzuteilen.

Löschung der Disziplinarstrafen. Wird innerhalb der nächsten drei Jahre, vom Tage der Rechtswirksamkeit des Erkenntnisses an gerechnet, über die betreffende Lehrperson keine weitere Disziplinarstrafe verhängt, so ist die im Standesausweise eingetragene Strafe ohne vorheriges Ansuchen zu löschen, wovon die Lehrperson zu verständigen ist.

Wiederaufnahme des Verfahrens. Zu Gunsten einer zu einer Disziplinarstrafe rechtskräftig verurteilten Lehrperson kann unter sinngemäßer Anwendung der Strafprozeßordnung um die Wiederaufnahme des Disziplinarverfahrens von dem Verurteilten oder dessen Kurator, nach dem Tode des Verurteilten aber von den Hinterbliebenen beim Disziplinargerichte für das Land angesucht werden. Gegen die diesbezügliche Entscheidung dieses Gerichtes, von welcher sowohl die Partei als auch der Bezirks- und Landesschulrat zu verständigen sind, steht jedem dieser drei Faktoren innerhalb 30 Tagen die Berufung an das Disziplinargericht für das Reich offen, welches endgültig entscheidet.

Verjährung. Wenn von jenem Zeitpunkte an, in welchem sich eine Lehrperson einer Verletzung ihrer Amtspflichten schuldig gemacht hat, ein Zeitraum von einem halben Jahre abgelaufen ist, ohne daß gegen sie deshalb eine Disziplinaruntersuchung oder ein gerichtliches Verfahren eingeleitet wurde, dann darf eine Disziplinaruntersuchung wegen einer solchen Pflichtverletzung nicht mehr eingeleitet oder eine Ordnungsstrafe verhängt werden. In jenen Fällen aber, in denen das Strafgesetz eine längere Verjährungsfrist festsetzt, hat diese zu gelten.

Der mährische Landesausschuß hat beschlossen, zur Beratung des Entwurfes eines „Disziplinargesetzes für Lehrer“ eine Enquete einzuberufen. Zu derselben entsendeten die beiden Landeslehrerverbände je zwei Vertreter.

Dem Wunsche der Lehrer in Bezug auf das Recht der Einsichtnahme in die Qualifikation kam der k. k. Landesschulrat von Kärnten durch den Erlaß vom 9. Februar entgegen, welcher lautet: „Die von dem k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht mit dem Erlasse vom 28. November 1896 genehmigte provisorische Instruktion für die k. k. Bezirks-Schulinspektoren erscheint in manchen Punkten teils unzureichend, teils veraltet, wird demnach einer Revision unterzogen. Bis zur ministeriellen Genehmigung der revidierten Instruktion findet der k. k. Landesschulrat zum § 9 derselben nachstehende Ausführungsvorschrift zu erlassen: Nach beendeter Inspektion hat der Inspektor die Ergeb-

nisse seiner Wahrnehmungen mit dem Lehrer, an mehrklassigen Schulen mit der Lehrerkonferenz eingehend zu besprechen und aufklärende und rechtfertigende Aeußerungen, Wünsche und Beschwerden der betreffenden Lehrpersonen entgegenzunehmen. Ueber die Besprechung ist ein Protokoll aufzunehmen, welches auch die Schlußurteile des Bezirksschulinspektors in präziser Fassung zu enthalten hat; dasselbe ist von den inspizierten Lehrpersonen und von dem Bezirksschulinspektor zu unterzeichnen und dem Bezirksschulrate binnen 14 Tagen berichtlich vorzulegen. Der Bericht hat zu enthalten, was der Bezirksschulinspektor an Ort und Stelle selbst veranlaßt hat, und Anträge zu stellen, was vom k. k. Bezirksschulrate zu veranlassen wäre. Diese Inspektions-Protokolle haben die Grundlage aller über die Lehrpersonen abzugebenden qualifizierenden Aeußerungen zu bilden und sind nach erfolgter amtlicher Erledigung den betreffenden Bezirksschulinspektoren zur Verwahrung und Evidenzhaltung zu übergeben."

In der Bezirks-Lehrerkonferenz für den Stadtschulbezirk Reichenberg vom 6. Juli wurde auf Antrag des Bürgerschullehrers Josef Siegl einstimmig folgender Beschluß gefaßt: „In der Erwägung, daß es das Wirken des Lehrers nur fördert, wenn dieser das alljährliche maßgebende Endurteil über seine Leistungen erfährt, daß also die Aufhebung der geheimen Bewertung (Qualifikation) sowohl dem Lehrer, wie der Schule nur zum Vorteile gereichen werde; in der ferneren Erwägung, daß aus diesem Grunde die k. k. Bezirksschulräte von Troppau (Schlesien), Salzburg und Hallein (Salzburg), Cilli (Steiermark), Loitsch (Krain), Klagenfurt und Völkermarkt (Kärnten) die Aufhebung der geheimen Bewertung (Qualifikation) bereits beschlossen haben, endlich im Hinblicke darauf, daß der k. k. Landesschulrat für Kärnten mit Erlaß vom 9. Februar 1900, Z. 1718 cf. 1899, die geheime Bewertung (Qualifikation) für das ganze Kronland Kärnten bereits thatsächlich aufgehoben hat, stellt die Bezirks-Lehrerkonferenz für den Stadtschulbezirk Reichenberg die Bitte, der k. k. Bezirksschulrat der Stadt Reichenberg wolle an den k. k. Landesschulrat für Böhmen seinerseits die Bitte stellen: 1. derselbe möge dem k. k. Bezirksschulrate der Stadt Reichenberg erlauben, daß den Lehrpersonen der öffentlichen Volks- und Bürgerschulen in Reichenberg Einsicht in ihre Bewertung (Qualifikation) gewährt werde; 2. der k. k. Landesschulrat für Böhmen wolle die Bestimmungen des eben genannten Erlasses des k. k. Landesschulrates für Kärnten auch für Böhmen verordnen.

Der k. k. Stadtschulrat Laibach beschloß auf eine Anfrage des k. k. Landesschulrates von Krain, betreffend die Einführung von Qualifikationstabellen für die Volksschullehrerschaft, eine solche Einführung als sehr zweckmäßig zu befürworten, und zwar in der Weise, daß es jedem Lehrer erlaubt wäre, in seine eigene Qualifikationstabelle Einsicht zu nehmen.

Ein definitiver Unterlehrer in Böhmen, der als einziger Lehrer unter 35 Freiwilligen das Einjährigenjahr ableistete, als Erster bestand und darauf hin zum Reserve-Leutnant befördert wurde, erhob in der Freien Schulzeitung die berechtigte Klage, daß er mit 450 fl. Gehalt, von welchem nach Abzug aller Gebühren sogar nur 382 fl. verbleiben, sehr weit von dem Existenzminimum von 600 fl. entfernt ist, welches nachgewiesen werden muß, damit jemand Reserveoffizier werden kann. In dem betreffenden Aufsatze heißt es: „Da mußte eben mein Vater herhalten. Ist er ja doch stolz auf seinen Sohn, den Lehrer-Leutnant. Wenn nun aber mein Vater kein Vermögen, wenn ich keinen Vater mehr,

wenn ich keine Freunde hätte, die ihn in diesem Falle vertreten könnten? Ja dann — Hohn über Hohn! Das Gesetz giebt dem Lehrer das Recht, das Einjährig-Freiwilligenjahr zu leisten, und dann, wenn er sich geplagt und gesorgt, wenn er gestrebt und gerungen, dort seinen Platz zu erreichen, wenn er diesen mühsam erkämpft, wird er hinabgestoßen auf seinen Taglöhnergehalt und das goldene Portepee bleibt ihm unerreichbar sein Leben lang."

Dem vom Zentralverbande der deutschen landwirtschaftlichen Genossenschaften in **Prag** herausgegebenen letzten Geschäftsberichte für das Jahr 1899 entnehmen wir folgende interessante Daten: Im genannten Jahre bestanden in **Deutschböhmen 298 Raiffeisenkassen.** In **denselben waren im ganzen 213 Lehrer thätig.** Den wichtigen Posten eines Zahlmeisters hatten inne: 144 Lehrer, 61 Landwirte, 41 Gewerbetreibende, 12 Geistliche, 10 Postmeister, 6 Beamte, 4 Private, 1 Fabrikant, 3 unbesetzt. Wäre es angesichts dieser Zahlen nicht Ehrenpflicht der sogenannten „Agrarier", sich allen Ernstes für die gerechten Forderungen der Lehrerschaft einzusetzen? Welch großen Dienst diese 213 Lehrer der Landwirtschaft erwiesen haben, kann eben nur derjenige ermessen, dem es bekannt ist, welche segensreiche Wirksamkeit nur eine einzige Raiffeisenkasse in ihrem Gebiet, das oft viele Gemeinden zählt, entfaltet.

2. Lehrerbildung und Fortbildung.

(Oster-Exercitien an den Lehrerbildungsanstalten. — Handfertigkeitsunterricht am niederösterreichischen Landes-Lehrerseminar in St. Pölten. — Rückgang der Frequenz der Lehrerbildungsanstalten. — Flucht aus dem Lehrerstande. — Der Bukowiner Landesschulrat und die Beurlaubungen der Lehrer zum Zweck des Eintrittes in andere Berufe. — Die Bedeutung tüchtiger Schulleiter für die Vervollkommnung ihrer Mitlehrer. — Entschädigung für die Teilnahme an den Bürgerschul-Konferenzen in Böhmen. — Jubiläum des „Oesterreichischen Schulboten". — Vom städt. Pädagogium in Wien. — Ein Fortbildungskurs für Lehrer.)

Die **Oster-Exercitien**, die bisher nur in den katholischen Privat-Seminaren zu Tisis, Strebersdorf und Währing abgehalten wurden, sind im Berichtsjahre auch an den Staats-Lehrer- und Lehrerinnenbildungs-Anstalten eingeführt worden und gehören von nun an zu den vorgeschriebenen religiösen Uebungen an den genannten Anstalten. —

Mit dem Erlasse vom 21. Februar 1899 hat der **niederösterreichische** Landesausschuß die probeweise Einführung des **Handfertigkeitsunterrichtes im Internate des niederösterreichischen Lehrer-Seminars in St. Pölten** genehmigt und die Mittel zur Beschaffung der notwendigen Utensilien bewilligt. Der Unterricht wurde vorderhand nicht als obligater Gegenstand an der Lehrerbildungsanstalt, sondern als Freizeitbeschäftigung im Internate eingeführt. Doch wird sich, wie der Erfolg beweist, hier eher als an mancher Lehrwerkstätte voraussichtlich ein Stamm von tüchtigen Lehrern entwickeln. Dieser Handfertigkeitskursus hat in erster Linie den Zweck, den Internatszöglingen die Möglichkeit zu bieten, sich in ihrer freien Zeit nützlich zu beschäftigen, was sowohl im Interesse der Disziplin, wie auch der Hygiene gelegen und auch im Hinblicke auf den rein praktischen Zweck von Vorteil ist; dann aber sollen auch die angehenden Lehrer mit dem Zwecke und der Handhabung der im gewöhnlichen Leben benützten Geräte und Werkzeuge, sowie mit den zur Verarbeitung gelangenden Materialien vertraut gemacht werden. Es sollen nicht Tischler, Buchbinder, Schlosser

u. s. w. herangebildet, ja die bei Handwerkern natürliche einseitige Ausbildung der Hand geradezu vermieden werden, sondern die Zöglinge sollen einen gewissen praktischen Blick und jenen Grad von Fertigkeit in der Benützung von Werkzeugen jeder Art erlangen, der sie befähigt, kleine, besonders auf den Unterricht bezugnehmende Gegenstände selbst anzufertigen oder als Lehrer des Handfertigkeitsunterrichtes selbst thätig zu sein. Die Beteiligung an dem Unterrichte ist dem freien Entschlusse der Zöglinge überlassen und sind die Gemeldeten in Gruppen von höchstens fünfzehn geteilt, die so beschäftigt werden, daß gleichzeitig eine Gruppe Papparbeiten, eine Holzarbeiten vornimmt.

Die österreichischen k. k. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, deren Zahl sich gegenwärtig auf 47 (darunter 22 deutsche) + 18 (darunter 9 deutsche), also zusammen 65 beläuft, waren nach dem letztjährigen Ausweise von 9876 Zöglingen (6883 m., 2993 w.) besucht, gegen 9811 im Vorjahre, so daß ein Zuwachs von 65 Zöglingen zu verzeichnen ist. Dieser Zuwachs entfällt auf die Lehrerbildungsanstalten (67), während die Lehrerinnenbildungsanstalten 2 Zöglinge weniger als im Vorjahre aufweisen. Die deutschen Lehrerbildungsanstalten waren jedoch im Berichtsjahre viel schwächer als sonst besucht, nämlich von 2860 Zöglingen, gegen 3021 im Vorjahre (— 161); die deutschen Lehrerinnenbildungsanstalten hingegen weisen gegen das Vorjahr einen ziemlich gleichen Besuch auf: 1222 gegen 1227. Dieser Rückgang in der Frequenz der deutschen Lehrerbildungsanstalten wird noch dadurch verschärft, daß ein sehr erheblicher Teil der Abiturienten dem Lehrerstande den Rücken kehrt. So veröffentlichten die Blätter aus Troppau folgende Mitteilung: Von den 45 Abiturienten der Troppauer Lehrerbildungsanstalt, welche im Juli 1900 die Reifeprüfung bestanden haben, bleiben nur 23, also die Hälfte, beim Lehrfache, während 22 Abiturienten sich anderen Berufszweigen zuwenden, in denen sie rascher zu einem ihren Kenntnissen und ihrer Thätigkeit entsprechenden Gehalt zu gelangen hoffen. Die militärische Laufbahn haben 12, die Thätigkeit beim Steueramte drei, beim Zollamte zwei, bei der Post zwei und bei der Bahn drei gewählt. Und so oder ähnlich wie in Troppau sind die Ergebnisse auch an anderen Lehrerbildungsanstalten. Hierzu noch ein paar Beispiele aus Böhmen: Während sonst die Anmeldungen zum Eintritte in den ersten Jahrgang der Lehrerbildungsanstalten 50—70 betrugen, meldeten sich mit Beginn des Schuljahres 1900/1901 z. B. in Eger bloß 27, in Komotau 29, in Mies 46, in Reichenberg 39. Während sonst die Zahl der Lehrerssöhne etwa 75 v. H. der neu eingetretenen Zöglinge betrug, sind diesmal z. B. in Eger nur einer, in Komotau zwei Lehrerssöhne neu eingetreten. Nicht unerwähnt soll bleiben, daß der Direktor einer Lehrerbildungsanstalt einem Förster, der seinen Sohn zur Einschreibung in den ersten Jahrgang der Anstalt brachte, die gewiß sehr bezeichnende Frage entgegenhielt: „Wissen Sie für Ihren Sohn nichts Besseres, als ihn Lehrer werden zu lassen?" Dabei beschränkt sich die „Flucht aus dem Lehrstande" keineswegs auf die Abiturienten der Lehrerbildungsanstalten, sondern auch Lehrer, die bereits eine mehrjährige Dienstzeit zurückgelegt haben, sagen ihrem Berufe Valet; fast in jeder Nummer der verschiedenen österreichischen Lehrerzeitungen liest man derartige Austrittsmeldungen. Wohin soll das führen? In einem Aufsatz der „Freien Lehrerstimme" wird die Behauptung aufgestellt: „Zum Lehrfache geht eben heute nur mehr, wer sonst nirgends mehr etwas zu hoffen hat; ein fähiger, junger Mann wendet sich anderen Be-

rufen zu, wo er weniger Hungerleider und Knecht und mehr Mensch sein kann." Das ist nun zwar eine Hyperbel, aber ein Körnlein Wahrheit steckt darin.

Die bedrohlich zahlreichen Austritte aus dem Schuldienst geben wohl auch die Erklärung zu folgendem Erlasse des k. k. Bukowiner Landesschulrates, durch welchen Beurlaubungen an Lehrer, welche sich für einen anderen Beruf vorbereiten wollen, grundsätzlich abgelehnt werden. Der Erlaß lautet im wesentlichen: „Es kommen seit einiger Zeit Fälle vor, in welchen Lehrpersonen um längere Urlaube zum Zwecke der Praxis in einem anderen Berufszweige einschreiten. Der Landesschulrat hat in solchen Fällen bisher, so lange sie vereinzelt waren, keinen Anstand genommen, in weitgehender Berücksichtigung der privaten Interessen der betreffenden Lehrpersonen solche Urlaube zu bewilligen und sogar die Beurlaubten im Genusse ihrer Bezüge, lediglich nach Abzug der Kosten ihrer Supplierung durch einen Hilfslehrer, zu belassen. Da sich nun aber derartige Fälle mehren, findet der Landesschulrat es notwendig, nunmehr zu dieser Frage prinzipiell Stellung zu nehmen. In der Erwägung, daß durch öftere Wiederholung solcher Maßregeln das Interesse des Schulwesens leiden würde, mit Rücksicht auf den Lehrermangel, sowie im Hinblicke darauf, daß das berechtigte und stets gerne bethätigte Wohlwollen der Schulbehörden gegen die Lehrpersonen in dem Momente, wo dieselben diesen ihren Beruf verlassen wollen, jede innere Berechtigung verliert, wird dem k. k. Bezirksschulrate zufolge Sitzungsbeschlusses vom 9. November 1900 eröffnet, daß derartige Urlaube in Hinkunft überhaupt nicht mehr gewährt werden. Nur in ganz besonders berücksichtigungswürdigen Fällen kann ausnahmsweise ein solcher Urlaub, jedoch nur gegen Karenz der Bezüge bewilligt werden."

In dem letzten Jahresbericht des niederösterreichischen Landesschulrates finden sich folgende, auf die Schulleitung bezügliche Bemerkungen, von denen man nur wünschen möchte, daß daraus auch in der Praxis die richtigen Schlüsse gezogen würden: „Der Unterrichtsbetrieb ist an solchen Schulen am besten bestellt, wo die Präsentationsberechtigten geeignete Direktoren und Oberlehrer ernannt haben, die nicht nur fleißig hospitieren, sondern auch die Wahrnehmungen mit den Lehrkräften eingehend besprechen, in den Lokalkonferenzen dahin wirken, daß die Lehrer schon der Stoffsichtung und Stoffverteilung gebührend Beachtung schenken und dabei auf das gewöhnliche Maß der Fassungskraft und auf die normalen Lebensverhältnisse ihrer Schüler Rücksicht nehmen, und das Einvernehmen mit den Eltern im Interesse der Jugenderziehung pflegen." „Die Fortbildung des Lehrstandes durch belehrende Beratungen in den regelmäßigen Monatskonferenzen findet nur dort statt, wo ganz besonders tüchtige Schulmänner an der Spitze der Anstalt stehen oder auf den Lehrkörper einen maßgebenden Einfluß ausüben."

Ein Erlaß des k. k. Landesschulrates für Böhmen vom 2. November setzt fest, daß den Teilnehmern an den Bezirkskonferenzen der Bürgerschullehrer, falls dieselben den allgemeinen Bezirkslehrerkonferenzen unmittelbar nachfolgen, vom 1. Januar 1900 angefangen, eine Pauschalvergütung von zwei Kronen für die unerläßliche Uebernachtung gebühre. Würde jedoch eine Bürgerschullehrerkonferenz aus gewichtigen Gründen ausnahmsweise später abgehalten, so würde den Teilnehmern für die unerläßliche Uebernachtung bloß die bisher übliche Vergütung eines weiteren Reisetages gebühren.

Mit Ende 1900 vollendete der seinerzeit auf Veranlassung der

obersten Unterrichtsverwaltung gegründete und seit fast zwanzig Jahren von dem Verfasser dieses Berichtes redigierte „Oesterreichische Schulbote“ (Wien, A. Pichler Witwe und Sohn) das fünfzigste Jahr seines Bestandes. Aus diesem Anlasse erschien das erste Heft des 51. Jahrganges als Festnummer mit der Schrift: „Fünfzig Jahre im Dienste der österreichischen Volksschule“ von Ferdinand Frank als Beilage, und der k. k. steiermärkische Landesschulrat sprach dem Schriftleiter „dieser Zeitschrift, die an dem inneren Ausbau der österreichischen Volks- und Bürgerschule wesentlichen Anteil genommen hat“, für seine „ersprießliche und erfolgreiche Thätigkeit“ die Anerkennung aus.

Der Wiener Stradtrat hat beschlossen, mit der provisorischen Leitung des städtischen Pädagogiums neuerlich den pensionierten (!) Oberrealschuldirektor Dr. Anton Knauer zu betrauen. Im Schuljahre 1899/1900 waren in dieser Anstalt 105 ordentliche, sowie 350 außerordentliche Hörer und Hörerinnen eingeschrieben, wovon im ersten Semester 160, im zweiten Semester 104 sich den Kolloquien unterzogen.

Die Vereinigung österreichischer Hochschuldocenten in Wien erließ im Berichtsjahre einen Aufruf. Danach will sie in der Zeit zwischen dem 25. Juli und dem 1. September 1901 einen drei- oder vierwöchentlichen Kurs für Lehrer und Lehrerinnen abhalten und hat hiezu das Städtchen Wolfsberg in Kärnten gewählt. Es soll ein naturwissenschaftlicher und humanistischer Cyklus von Vorträgen, ersterer 71 und letzterer 74 Stunden umfassend, geboten werden. Die Teilnahme an einem Kurse kostet 20 Kronen, ohne Rücksicht auf die Zahl der Gegenstände. Da die Mindestzahl der Teilnehmer für einen Cyklus mit 100 festgestellt wurde, so ersuchte die Vereinigung (Dr. K. Kaser, Wien, VIII. Wickenburggasse 10) um sofortige Anmeldung nebst Angabe des gewählten Cyklus. Die Wahl des Ortes fiel deshalb auf Wolfsberg, weil den Teilnehmern damit zugleich die Annehmlichkeit eines Sommeraufenthaltes, d. h. die Möglichkeit ergiebiger botanischer und zoologischer Exkursionen geboten werden sollte.

3. Die materielle Stellung.

(Die Lage im allgemeinen. — Die erhoffte Aenderung des § 55 des R. V. G. und die Verschleppung durch den Obmann des Budgetausschusses. — Zwei Audienzen beim Unterrichtsminister. — Der deutsch-österreichische Lehrerbund über die Gehaltsfrage. — Elf Volksversammlungen in Wien. — Der Katholische Lehrerbund und die Lehrergehalte. — Uebersicht über die dermaligen Bezüge der definitiven Volksschullehrer in Oesterreich. — Oberösterreich. — Salzburg. — Tirol. — Kärnten. — Pensionsbezüge und Witwenversorgung in Krain. — Der Bezirksschulrat Adelsberg über das Einschreiten um Dienstalterszulagen. — Steiermark. — Eine Audienz der küstenländischen Lehrer beim Kaiser. — Böhmen: Ein Lehrer auf der Anklagebank; Abweisung eines Ansuchens um eine Audienz beim Kaiser; Beschlüsse des Landtages. — Das schlesische Lagergesetz. — Die Besoldung der provisorischen Lehrer in Galizien. — Zusendung der Gehaltsbezüge durch die Steuerämter.)

In betreff der so dringend notwendigen Erhöhung der Lehrergehalte, die ohne tiefe Schädigung der Schule selbst nicht mehr lange verzögert werden darf, sind im Berichtsjahre gar keine oder doch nur geringfügige Fortschritte zu verzeichnen; in keinem einzigen Kronlande aber sind die gewiß berechtigten Forderungen der Lehrer erfüllt, sie in den Bezügen mit den Staatsbeamten der untersten vier Rangklassen gleichzustellen. Wenn man schon in irgend einem Lande der Regelung des Lehrergehaltes nicht länger ausweichen kann, thut man halbe Arbeit und weist achsel-

zuckend auf die Erschöpfung der Landesfinanzen, sowie darauf hin, daß die Gleichstellung der Lehrer- mit den Beamtengehalten unerschwingliche Summen — in Böhmen allein viele Millionen — erfordern würde. Nun ist es ja richtig, daß einzelne Kronländer thatsächlich in einer Notlage sich befinden. Es ist aber auch begreiflich, daß sich die Lehrer die Frage stellen, warum unter allen Beamten gerade sie verurteilt sein sollen, unter den Folgen einer unglücklichen Finanzgesetzgebung zu leiden. Und die Größe der Summen, die zur Erfüllung ihrer billigen Ansprüche erforderlich sind, drückt zugleich die Größe der Benachteiligung aus, die sie Jahr für Jahr zu erleiden haben. —

Wie im vorigen Bande des Pädagog. Jahresberichtes mitgeteilt wurde, bemühte sich der Ausschuß des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes, das Abgeordnetenhaus zu einer Aenderung des § 55 des Reichsvolksschulgesetzes zu bestimmen, in dem Sinne, daß darin wenigstens die Minimalbezüge eines Lehrers festgesetzt erscheinen.*) Aber sämtliche Anträge, welche in dieser Beziehung eingebracht wurden, verstaubten im Budgetausschusse. Der Obmann desselben, der Jungczeche Dr. Zaeck, unterließ es nämlich, wohl im Einverständnis mit seinen Hintermännern, diesen Ausschuß überhaupt einzuberufen. Den deutschen Abgeordneten gab diese Unterlassung, die ein Faustschlag in das Angesicht der gesamten österreichischen Lehrerschaft ist, Anlaß, wohl um ihre Schuldlosigkeit an diesem Verhalten öffentlich kund zu thun, durch den Mund des Abgeordneten Dr. Pergelt, folgendes im Abgeordnetenhause vorzubringen:

Pergelt: „Unter den zahlreichen Vorlagen, die im Budgetausschusse noch immer der Erledigung harren, befindet sich der Antrag wegen Aufbesserung der materiellen Lage der Lehrer. Am 23. Februar habe das Haus beschlossen, dem Budgetausschusse zur Berichterstattung über den letzteren Gegenstand eine vierzehntägige Frist zu setzen. Der Ausschuß habe aber in der letzten Zeit eine Sitzung nicht abgehalten. Der Sessionsabschnitt geht seinem Ende entgegen und die Abgeordneten werden wahrscheinlich mit Ausnahme des Rekrutengesetzes und vielleicht noch einer anderen Staatsnotwendigkeit aus der ganzen Tagung nichts mit nach Hause bringen. Der Ausschuß möge den Beweis liefern, daß ihm die Förderung des allgemeinen Wohles am Herzen liege. Redner ersucht, den Budgetausschuß einzuberufen."

Obmann des Budgetausschusses Dr. Zacek (Jungczeche) wünscht das Möglichste in dieser Angelegenheit zu thun. (???) Daß es aber möglich sein werde, den Gegenstand noch während der jetzigen Tagung zu erledigen, könne er mit Rücksicht auf den bevorstehenden Schluß des Sessionsabschnittes mit Bestimmtheit nicht zusichern. Die Bezüge der Lehrer stehen in den Landesbudgets und das Haus könnte höchstens seine platonische Liebe für die Lehrer zum Ausdrucke bringen. (???)

Abgeordneter Dr. Pergelt: „Die Frage, ob die Erledigung dieser Aufgabe in die Kompetenz des Reichsrates oder der Landtage falle, geht den Obmann bei Erfüllung dieser seiner Aufgabe zunächst nichts an (Zustimmung links), sondern ist eine Sache der Beschlußfassung des Ausschusses, beziehungsweise des Hauses. Ich bin daher der Anschauung, daß diese Antwort des Obmannes des Budgetausschusses mit seiner pflichtmäßigen Aufgabe und mit dem Wesen der Erledigung der Aufgaben des Budgetausschusses ganz und gar nicht übereinstimmt."

*) Die Minimalbezüge der Volksschullehrer sollen nicht unter die Bezüge der XI. (800 fl.), jene der Bürgerschullehrer nicht unter die Bezüge der X. (1100 fl.) der Staatsbeamten angesetzt werden; Lehrpersonen mit einem Reifezeugnissee sollen ein Existenzminimum von 600 fl. erhalten. — Eine weitere Forderung ging dahin, daß der Staat Zuschüsse zur Aufbringung der Schulkosten leiste.

Am 23. März wurde in der Lehrergehaltsfrage der Abgeordnete des zweiten Wiener Bezirkes, Hofrat Kareis, vom Unterrichtsminister Dr. von Hartel empfangen. Hofrat Kareis legte dem Unterrichtsminister in eingehender Weise klar, daß die Lehrerschaft, insbesondere auch die Wiener, durch die Teuerung aller Lebensmittel sehr in Mitleidenschaft gezogen sei, und richtete an den Unterrichtsminister die Bitte, wenigstens darauf hinzuwirken, daß im Wege der Landesgesetzgebung den Wiener Lehrern angemessene Teuerungsbeiträge bewilligt werden mögen. Unterrichtsminister Dr. R. v. Hartel nahm die gegebene Anregung überaus freundlich und wohlwollend auf und gab zunächst in warmen Worten seiner Sympathie und Teilnahme für die Lehrerschaft Ausdruck. Die Angelegenheit beschäftige schon seit langer Zeit das Gesamtministerium. Trotz des guten Willens, die Verbesserung der Lehrergehalte durchzuführen, die als ein Gebot sowohl der staatlichen Fürsorge, als auch der Humanität angesehen werden müsse, habe aber die Rücksicht auf die Finanzen einen hindernden Einfluß geübt. Die Regelung der Lehrergehalte hätte ungefähr eine Summe von 40 Millionen Kronen erfordert. Auch erhoben sich in den einzelnen Landtagen, welche diese Angelegenheit länderweise erledigt wissen wollten, mannigfache Einwürfe gegen die gleiche Behandlung der Angelegenheit in den einzelnen Kronländern. Es sei nunmehr Sache der Landesverwaltungen, die Angelegenheit der Erledigung zuzuführen. Die nächste Session der Landtage wird sich — so erwartet es der Minister — mit diesen wichtigen Fragen beschäftigen.

Acht Tage danach gewährte der Unterrichtsminister dem Präsidium des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes eine Audienz. Obmann Katschinka sprach namens der gesamten Lehrerschaft Oesterreichs die Bitte aus, die Regierung möge darauf dringen, daß während der gegenwärtigen Session der Landtage die Regelung der Lehrergehalte ungesäumt in Angriff genommen und im Sinne der gewiß berechtigten und bescheidenen Forderungen der Gesamtlehrerschaft Oesterreichs durchgeführt werde. Der Sprecher begründete die Dringlichkeit der Bitte mit der wahrhaft verzweifelten Notlage der Lehrerschaft. — Unterrichtsminister Dr. v. Hartel erwiderte, daß über die Notwendigkeit der Regelung der Lehrergehalte auch unter den verschiedensten politischen Parteien kein Zweifel herrsche. Er habe die Lehrergehaltsfrage eingehend studiert und über die Gehaltsverhältnisse der Lehrerschaft die umfassendsten Erhebungen pflegen lassen. An der Hand einer umfangreichen Tabelle wies der Unterrichtsminister die unendliche Verschiedenheit dieser Verhältnisse nach. Das ihm einzig möglich Erscheinende könne nur dadurch geschehen, daß — wie er bereits früher angedeutet habe — die den Ländern von seiten des Staates zu überlassenden Erträgnisse zur Aufbesserung der Lehrergehalte verwendet werden. Würde das Plus, welches zur Erfüllung der Forderungen der Lehrerschaft notwendig wäre, von seiten des Staates übernommen werden, so wäre hierzu eine Summe von 20 Millionen Gulden nötig, wozu kein Finanzminister seine Zustimmung geben würde. Der Unterrichtsminister Dr. v. Hartel gab auch seinem Bedauern darüber Ausdruck, daß ein kleiner Teil der Lehrerpresse durch seine Haltung viel dazu beitrug, das Wohlwollen und die Anerkennung, welche selbst gegnerische Parteien dem Wirken und der Tüchtigkeit der österreichischen Lehrerschaft zollten, schwinden zu machen. Weder in der Lehrerpresse Deutschlands, Englands, ja selbst Frankreichs sei derartiges zu finden.

Er bedaure dies um so mehr, als die übrige große Mehrheit der Lehrer darunter zu leiden habe. Der Schriftführer des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes, Seipel, führte aus, daß die Lehrer selbst in jenen Kronländern, in welchen Neuregelungen der Lehrergehalte stattfanden, noch weit hinter den Staatsbeamten zurückstehen. In Steiermark beziehe ein Lehrer mit dem Höchstgehalte in der ersten Ortsklasse lange nicht so viel als ein Staatsbeamter der elften Rangsklasse. Mit der Versicherung seines Wohlwollens für die Lehrerschaft entließ der Unterrichtsminister die Deputation.

Nach den vorstehenden Aeußerungen konnte weder auf eine größere Aktion der Regierung, noch auf eine gleichmäßige Behandlung der Lehrer sämtlicher Kronländer gerechnet werden. Das Abgeordnetenhaus aber wurde aufgelöst, ohne sich zu einer rettenden That aufgeschwungen zu haben. —

Unter diesen Umständen konnte es nicht fehlen, daß sich die Hauptversammlung des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes in Aussig abermals mit der Gehaltsfrage zu beschäftigen hatte. Es wurden folgende Leitsätze des Berichterstatters, Oberlehrers Holczabek (Wien), angenommen:

1. Der Deutsch-österr. Lehrerbund bedauert, unter seinen Verhandlungsgegenständen bei den Bundesversammlungen immer wieder auf die vollständig unzulänglichen Gehalts-, Beförderungs- und Pensionsverhältnisse hinweisen zu müssen, weil diese in allen österr. Kronländern den durch die Teuerungsverhältnisse hervorgerufenen Ansprüchen in gar keiner Weise entsprechen. 2. Der deutsch-österr. Lehrerbund ist sich der Schwierigkeiten der Aufbringung der notwendigen Mittel seitens der Länder und Gemeinden zu einer thatsächlichen Regelung der Gehalte der Lehrer wohl bewußt; allein der Lehrerstand bezieht unvergleichlich schlechtere Gehalte, als die der Beamten vor der Gehaltsregulierung waren; eine befriedigende Regelung der Lehrergehalte ist nur durch eine Gleichstellung der Lehrpersonen in den Bezügen mit denen der Beamten der 11., 10., 9. und 8. Rangklasse zu gewärtigen. 3. Da es in dem ureigensten Interesse des Staates liegt, durch wirklich gute Schulen in allen Teilen des Reiches eine allgemeine und gute Volksbildung zu sichern, so soll den Ländern und Gemeinden durch entsprechende Staatszuschüsse die notwendige Unterstützung gegeben werden. 4. Insbesondere wird die hohe Regierung auf das bringendste gebeten, in den Vertretungskörpern auf die vollkommen unzulänglichen Gehalts-, Beförderungs- und Pensionsverhältnisse der österr. Lehrer mit allem Nachdrucke hinzuweisen und durch entsprechende Gehaltsvorlagen die Regelung der Lehrergehalte als unerläßlich notwendig zu befürworten. 5. Der deutsch-österr. Lehrerbund spricht die Hoffnung aus, daß die österr. Lehrer auch unter den schwierigsten Verhältnissen, unter denen sie derzeit leben, den Mut nicht verlieren und mit voller Pfichttreue ihrem verantwortungsvollen Berufe, wie bisher, nachzukommen ernstlich bestrebt sind, denn es ist unmöglich, daß die aufopferungsvolle Arbeit des Lehrers in dem größten Teile der Bevölkerung nicht endlich die gerechte Würdigung und Wertschätzung erfahre.

Schon zuvor, nämlich am 23., 24. und 25. April wurden von Wiener Lehrern 11 Volksversammlungen in Wien einberufen. Allen diesen massenhaft besuchten Versammlungen lag nachstehende Entschließung vor, welche auch angenommen wurde:

„Die Versammlung erkennt in der Volksschule eine der wichtigsten Institutionen des Staates. Unter allen Bildungsanstalten ist sie die einzige, die der breiten Masse des Volkes zugänglich ist. Das in ihr gelehrte Wissen ist für die meisten Staatsbürger der einzige Bildungsschatz fürs Leben, oder doch die Grundlage zur Erweiterung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten. In dieser Erkenntnis verlangt die Versammlung, daß für die Volksschule alle Mittel bewilligt werden, damit sie ihrer Aufgabe: Wissen und Bildung zum Gemeingute der breiten Volksmassen zu machen, im vollen Ausmaße gerecht werden könne.

Die erste Vorbedingung einer guten Schule ist ein von den drückendsten Sorgen befreiter Lehrer, der seine ganze Kraft, sein ganzes Wissen und Können dem Unterrichte der Jugend widmet, ohne durch hemmenden Nebenerwerb seine Kraft zersplittern zu müssen. Die Versammlung erklärt daher die Forderung der Lehrer, in ihren Bezügen mit den vier unteren Klassen der Staatsbeamten gleichgestellt zu werden, als vollkommen berechtigt und fordert sowohl die Regierung als auch die Abgeordneten auf, die Regulierung der Lehrergehalte schleunigst in Angriff zu nehmen und den für einen Kulturstaat beschämenden Zustand zu beseitigen, bei dem die Lehrer und Erzieher der Jugend des Volkes hungern und darben. Die Versammlung erklärt es als eine der dringendsten Aufgaben aller Volksfreunde und Schützer der Jugend, alle Versuche, die darauf abzielen, das Volksschulwesen zu verschlechtern und die Volksbildung zu schmälern und zu fälschen, mit aller Entschiedenheit abzuwehren."

Es mag hier noch ausdrücklich hervorgehoben werden, daß auch der unter geistlichen Einflüssen stehende „Katholische Lehrerbund für Oesterreich" in Bezug auf die Gehaltsfrage den Standpunkt des Deutschösterreichischen Lehrerbundes teilt, wie aus folgender Resolution hervorgeht:

„Nachdem die Lehrergehaltsfrage eine Notfrage der gesamten vaterländischen Lehrerschaft ist, deren Lösung einen Aufschub nicht mehr erleidet, und da diese Lösung in ausreichendem Maße und in einer alle dabei in Betracht kommenden Faktoren befriedigenden Weise nur im Wege der Reichsgesetzgebung möglich ist, fordert der österreichische Reichsverband der katholischen Lehrervereine wie die übrigen vaterländischen Lehrerverbände eine Abänderung des § 55 des Gesetzes vom 14. Mai 1869 in folgender Weise:

„Die Regelung des gesetzlichen Diensteinkommens und der Art des Bezuges hat durch die Landesgesetzgebung zu erfolgen, wofür folgende Grundsätze gelten: 1. Die Grundgehalte, unter welche nicht herabgegangen werden darf, sind so zu bemessen, daß das Anfangsgehalt eines Lehrers oder einer Lehrerin vom Tage der abgelegten Lehrbefähigungs-Prüfung für Volksschulen dem Mindestgehalte eines k. k. Staatsbeamten der XI. Rangklasse gleich sei. 2. Die Vorrückung der Lehrer oder Lehrerinnen hat nach ihrer Dienstzeit innerhalb der vier untersten Rangklassen dieser Beamten zu erfolgen. 3. Jene Lehrpersonen, welche nur ein Reifezeugnis besitzen, erhalten ein Existenzminimum von jährlich 600 fl."

Der „Katholische Lehrerbund für Oesterreich", welcher sich von einseitiger Betonung der materiellen Interessen vollkommen frei weiß, dessen Aufgabe es aber auch ist, der unbeschreiblich drückenden Notlage der österreichischen Lehrerschaft entgegenzuwirken, giebt sich der sicheren Erwartung hin, daß alle Abgeordneten des österreichischen Parlamentes, welche christliche Grundsätze vertreten, durch ein für den § 55 zu schaffendes Ergänzungsgesetz dem Lehrerstande jene materielle Besserstellung verschaffen, deren er im höchsten Grade bedürftig ist."

Zur Orientierung über die dermaligen Bezüge eines definitiven Volksschullehrers in Oesterreich dient nebenstehende, von der Oesterreichischen Beamtenzeitung bearbeitete Zusammenstellung.

Als Einkommen erscheinen in beiden Tabellen Gehalt und Dienstalterszulagen samt etwa systemisierten Quartiergeldern zusammengenommen. Die Dienstzeit ist vom Zeitpunkte der Ernennung zum definitiven Lehrer an gerechnet. Die mit schrägen Ziffern gebrachten Zahlen sind die Mindestbezüge, die mit fetten Ziffern gebrachten Zahlen die Höchstbezüge der bezüglichen Querkolonne. Wien wurde hierbei nicht einbezogen.

Ad Tabelle B. In den mit *) bezeichneten Kronländern besteht das Orts-, in den anderen das Personalklassensystem. Das Höchsteinkommen wurde derart gefunden, daß jener Gehalt, welcher nach dem Personal-, resp. Ortsklassensystem des Kronlandes als der denkbar günstigste erscheint, als Grundgehalt angesetzt wurde und die entsprechenden Quartier-

A. Mindesteinkommen.

Bei einer Dienstzeit von Jahren	Böhmen	Bukowina	Dalmatien	Galizien	Görz-Gradiska	Istrien	Kärnten	Krain	Mähren	Nieder-österreich	Wien	Ober-österreich	Salzburg	Schlesien	Steiermark	Tirol	Vorarlberg
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 bis inkl. 5	500	500	*400*	440	580	480	600	500	600	**750**	1100	690	660	500	500	460	440
6 „ „ 10	550	550	*460*	490	620	540	650	540	680	**800**	1200	740	740	550	600	—	480
11 „ „ 15	650	600	520	540	660	600	700	580	760	850	1300	790	**920**	600	800	*500*	520
16 „ „ 20	750	650	580	590	700	660	750	620	840	900	1500	840	**1030**	650	900	*500*	590
21 „ „ 25	850	700	640	640	740	720	800	660	920	950	1600	890	**1130**	700	1100	*540*	600
26 „ „ 30	900	750	700	690	780	780	850	700	1020	1000	1700	940	**1230**	750	1200	*540*	640
mehr als 30	950	800	760	—	820	840	900	740	1120	1050	1800	990	1330	800	**1400**	*580*	—

B. Höchsteinkommen.

Bei einer Dienstzeit von Jahren	Böhmen*)	Bukowina	Dalmatien*)	Galizien	Görz-Gradiska	Istrien	Kärnten	Krain	Mähren	Nieder-österreich	Wien	Ober-österreich*)	Salzburg*)	Schlesien*)	Steiermark*)	Tirol*)	Vorarlberg*)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 bis inkl. 5	800	700	*500*	990	860	900	800	980	800	**1000**	1200	**1000**	850	700	850	690	825
6 „ „ 10	850	750	*575*	1040	920	960	850	1020	880	**1050**	1300	**1050**	939	770	950	—	900
11 „ „ 15	950	800	*650*	1090	980	1020	900	1060	960	1100	1400	1100	1110	840	**1150**	750	975
16 „ „ 20	1050	850	*725*	1140	1040	1080	950	1100	1040	1150	1600	1150	1240	910	**1250**	—	1050
21 „ „ 25	1150	900	*800*	1190	1100	1140	1000	1140	1120	1200	1700	1200	1440	980	**1450**	810	1125
26 „ „ 30	1200	950	875	1240	1160	1200	1050	1180	1220	1250	1800	1250	1540	1050	**1550**	*810*	1200
mehr als 30	1250	1000	950	—	1220	1260	1100	1220	1320	1300	1900	1300	1640	1120	**1750**	*870*	—

gelder und Dienstalterszulagen hinzugerechnet wurden. Dabei ist noch zu bemerken, daß dort, wo das Personalklassensystem besteht, die Höchstbezüge nur durch Tüchtigkeit und längere Dienstzeit besonders qualifizierten Lehrern zuerkannt werden. Es werden daher die Ansätze der Tabelle B hauptsächlich für die längere Dienstzeit zu gelten haben und sich keineswegs als für alle Lehrpersonen erreichbar herausstellen. Beim Ortsklassensystem (*) besteht jedoch ein Anspruch auf Erlangung dieser Bezüge.

Nunmehr sollen in möglichster Kürze die auf die Lehrergehalte bezüglichen Beschlüsse der einzelnen Landtage, sowie die sonstigen, die materielle Lage der Lehrer betreffenden Vorkommnisse des Jahres mitgeteilt werden.

Der **oberösterreichische** Landtag hat in seiner Sitzung vom 20. April mit Vierfünftel-Majorität folgende Beschlüsse gefaßt: 1. Um die erforderlichen Mittel zur definitiven Regulierung der Gehalte der Volks- und Bürgerschullehrer zu gewinnen, wird eine selbständige Landesauflage auf den Verbrauch von Bier eingeführt, und zwar für den Rest des laufenden Jahres K. 1.40 für jedes Hektoliter. 2. Der Landesausschuß wird beauftragt, bis zur nächsten Session des Landtages einen Gesetzentwurf betreffs definitiver Regelung der Rechtsverhältnisse der an den Volks- und Bürgerschulen angestellten Lehrpersonen mit der Wirkung ab 1. Januar 1901 vorzulegen. Endlich scheint also in Oberösterreich doch das Eis zu schmelzen.

Das Verordnungsblatt des k. k. Landesschulrates von Salzburg vom 19. September publiziert das Gesetz, betreffend die Rechtsverhältnisse des Lehrstandes an den allgemeinen Volks- und Bürgerschulen im Herzogtum **Salzburg**. Das Gesetz bedeutet einen anerkennenswerten Fortschritt. Die wichtigsten Bestimmungen lauten:

§ 20. Das feste Jahresgehalt, welches ein definitiver Lehrer (Katechet) an den öffentlichen Volksschulen des Kronlandes Salzburg anzusprechen hat, beträgt in den Städten Salzburg und Hallein: 1400 Kronen bis zum vollendeten 10., 1600 Kronen vom 11. bis einschließlich 20., 1800 Kronen über dem 20., und in den übrigen Orten: 1200 Kronen bis zum vollendeten 10., 1400 Kronen über dem 10. nach der Lehrbefähigungs-Prüfung für Volksschulen zurückgelegten Dienstjahre.

§ 21. Als definitiver Lehrer wird auch im allgemeinen jeder Lehrer nach seinem dritten, nach der Lehrbefähigungsprüfung zurückgelegten Dienstjahre betrachtet und hat als solcher Anspruch auf die Bezüge wie ein Lehrer, der im Besitze einer systemisierten Lehrstelle in irgend einem Orte, ausschließlich Salzburg, Hallein, St. Johann, Zell am See, Tamsweg, Radstadt, Badgastein, Bischofshofen und Saalfelden ist. Zur Erreichung jener Bezüge, die mit Lehrstellen in den vorbenannten Orten verbunden sind, ist notwendig, daß ein Lehrer im Kompetenzwege in den Besitz einer solchen systemisierten Stelle gelangt. Solchen als definitiv zu betrachtenden Lehrpersonen, welche in einem der aufgezählten 10 Orte wohl wirken, aber eine systemisierte Lehrstelle dortselbst noch nicht besitzen, gebührt als Jahresgehalt nur 1200 Kronen bis zum vollendeten 10. und 1400 Kronen über dem 10. anrechenbaren Dienstjahre. Die Systemisierung von Lehrstellen an Volksschulen hat nach § 11 des durch das Gesetz vom 2. Mai 1883 abgeänderten Reichs-Volksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 zu erfolgen.

§ 22. Das feste Jahresgehalt, welches ein im Besitze einer systemisierten Lehrstelle an den öffentlichen Bürgerschulen befindlicher, für Bürgerschulen befähigter Lehrer (Bürgerschulkatechet) anzusprechen hat, beträgt: 1800 Kronen bis zum vollendeten 10., 2000 Kronen vom 11. bis einschließlich 20. und 2200 Kronen über dem 20. nach der Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen zurückgelegten Dienstjahre. Zufolge des § 19 des durch das Gesetz vom 2. Mai 1883 abgeänderten Reichs-Volksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 beträgt die Zahl der

systemisierten Lehrstellen an Bürgerschulen mit Ausschluß des Direktors und des Religionslehrers bei drei systemisierten Klassen mindestens drei. Durch das Hinzutreten einer weiteren systemisierten Klasse (Parallelklasse) ist im allgemeinen je eine neue Lehrstelle zu systemisieren. Nur an den Knabenbürgerschulen sind beim Hinzukommen der 1. Parallelklasse 2 neue Lehrstellen zu systemisieren. Die Systemisierung einer solchen Parallelklasse hat zu erfolgen, wenn in 3 aufeinanderfolgenden Jahren die Schülerzahl im Durchschnitte die Zahl 60 übersteigt. Definitive oder als definitiv betrachtete Volksschullehrer (§ 21), welche in den Besitz einer systemisierten Lehrstelle an Bürgerschulen gelangen, erhalten: a) die ihrer Dienstzeit entsprechenden Bezüge an Gehalt und Quartiergeld (§ 32) eines Bürgerschullehrers; b) ihre bis dahin etwa erworbenen Dienstalterszulagen (§ 29) und gelangen bereits mit dem Zeitpunkt in den Genuß der den Bürgerschullehrern zuerkannten Dienstalterszulage (§ 29), zu welchem diese in ihrer früheren Diensteѕstellung in den Besitz einer weiteren Dienstalterszulage gekommen wären. Volksschullehrer, welche für Bürgerschulen nicht befähigt sind, erhalten im Falle ihrer provisorischen Verwendung an Bürgerschulen außer ihren gesetzlich normierten Bezügen eine Personalzulage von 100 Kronen jährlich, hingegen jene, die für Bürgerschulen befähigt sind, eine solche von 200 Kronen jährlich. Unter den gleichen Voraussetzungen erhalten definitive Arbeitslehrerinnen 50% dieser Zulagen.

§ 29. Jedem definitiven oder als definitiv zu betrachtenden Lehrer (Katechet) gehören bei ununterbrochener entsprechender Dienstleistung Dienstalterszulagen in der Höhe bis zu 1080 Kronen für Volksschullehrer und bis zu 1350 Kronen für Bürgerschullehrer, welche als Quinquennien drei zu je 160 und drei zu je 200 Kronen und drei zu 250 Kronen für Bürgerschullehrer bis zum 40. anrechenbaren Dienstjahre wie alle übrigen Bezüge in Monatsraten im Vorhinein zur Auszahlung zu gelangen haben. Der Anfall der ersten Dienstalterszulage erfolgt bei definitiven Lehrern nach Ablauf des 5. definitiven Jahres und bei den als definitiv zu betrachtenden Lehrern (§ 21) nach Ablauf von 8 Jahren seit der Ablegung der Lehrbefähigungs-Prüfung für Volksschulen. Ueber den Anspruch auf eine Dienstalterszulage und den Zeitpunkt der Flüssigmachung derselben entscheidet der Landesschulrat, wobei jedoch für den Anfall der späteren Zulage nicht der Zeitpunkt des Anfalles der früheren, sondern die thatsächlich zurückgelegte Gesamtdienstzeit maßgebend ist. Diese Dienstalterszulagen gelten nicht rückwirkend. Es verbleibt daher jede Lehrperson in dem Genusse ihrer bereits erworbenen Dienstalterszulagen, erhält jedoch die nächste Dienstalterszulage zu dem Zeitpunkte, zu welchem diese Lehrperson nach dem bisherigen Gesetze in den Genuß einer weiteren Dienstalterszulage gekommen wäre. Lehrer, welche bis zum Eintritte dieses Gesetzes nicht definitiv waren, aber zufolge § 21 dieses Gesetzes als definitiv aufzufassen sind, haben ihre Dienstalterszulagen so zu erhalten, als ob diese schon seit Beginn ihres vierten Dienstjahres definitiv gewesen wären. Lehrer, welche bis zu ihrer definitiven Anstellung im Lande Salzburg in einem anderen Kronlande der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder angestellt waren, sind bezüglich Zuerkennung von Dienstalterszulagen so zu behandeln, als ob sie ihre bisherige Dienstzeit im Lande Salzburg zugebracht hätten.

§ 30. Jedem Leiter (Direktor, Oberlehrer, Schulleiter) einer Schule gebührt eine in die Pension einrechenbare Funktionszulage in der Höhe von 100 Kronen pro Jahr für Leiter einklassiger Schulen, von 200 Kronen pro Jahr für Leiter zweiklassiger Schulen, von 300 Kronen pro Jahr für Leiter dreiklassiger Schulen, von 400 Kronen pro Jahr für Leiter vier- und mehr als vierklassiger Schulen, von 500 Kronen pro Jahr für Leiter von nicht mit Volksschulen verbundenen Bürgerschulen, von 600 Kronen pro Jahr für Leiter von mit Volksschulen verbundenen Bürgerschulen. Die nach dem bisherigen Gesetze zuerkannten Funktionszulagen werden durch dieses Gesetz nicht geändert.

§ 31. Jeder Leiter einer Schule hat Anspruch auf eine von der Schulgemeinde beizustellende, mindestens aus 2 Zimmern und den erforderlichen Nebenlokalitäten bestehende Wohnung, welche ihm, womöglich im Schulhause selbst, oder in dessen Nähe anzuweisen ist. Kann ihm eine solche nicht ausgemittelt werden, so hat derselbe Anspruch auf ein von der Schulgemeinde vierteljährig im vornhinein zu leistendes Quartiergeld, welches in der Stadt Salzburg mit 35%, in den übrigen

Orten mit 30% seines zur Zeit genießenden Jahresgehaltes (§§ 20 und 22) zu bemessen ist.

§ 32. Jedem definitiven oder als definitiv anzusehenden Lehrer (Katechet) gebührt, wenn derselbe eine Naturalwohnung nicht inne hat, eine Quartiergeldentschädigung. Dieselbe ist für definitive Volksschullehrer in der Stadt Salzburg mit 300 Kronen bis zum vollendeten 15., mit 400 Kronen über dem 15.; in den Orten Hallein, St. Johann, Zell am See, Tamsweg, Badgastein, Hofgastein, Radstadt, Bischofshofen, Saalfelden mit 180 Kronen bis zum vollendeten 15., mit 270 Kronen über dem 15., in den übrigen Orten des Landes mit 120 Kronen bis zum vollendeten 15., und mit 180 Kronen über dem 15. nach der Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen gerechneten Dienstjahre per Jahr zu bemessen. Als definitiv anzusehende Volksschullehrer (§ 21) haben ohne Rücksicht auf ihren Dienstort nur Anspruch auf ein jährliches Quartiergeld von 120 Kronen bis zum vollendeten 15., und von 180 Kronen über dem 15., anrechenbaren Dienstjahre. Bürgerschullehrer (Bürgerschulkatecheten) erhalten in der Stadt Salzburg ein jährliches Quartiergeld von 400 Kronen bis zum vollendeten 15., von 500 Kronen über dem 15., die in der Stadt Hallein ein solches von 200 Kronen bis zum vollendeten 15., und von 300 Kronen über dem 15., nach der Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen gerechneten Dienstjahre. Diese Quartiergelder werden vom Landesschulfonde getragen.

§ 34. Lehrer mit Reifezeugnis erhalten ohne Unterschied auf die Schulorte ein jährliches Gehalt von 900 Kronen. Lehrer mit Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen erhalten vom 1. Tage des nach erworbener Lehrbefähigung folgenden Monats eine Gehaltsaufbesserung von 200 Kronen per Jahr bis zu ihrem Definitivwerden (§ 21), das ist durch 3 Jahre nach der Lehrbefähigungsprüfung. Lehrer ohne Reifeprüfung erhalten nur eine Remuneration von 720 Kronen per Jahr. Bezirksaushilfslehrer erhalten die mit Rücksicht auf ihre Befähigung und Dienstzeit gesetzlich normierten Bezüge und eine Personalzulage von 20 Kronen per Monat für die Zeit, während welcher diese ihren angewiesenen Dienstort zu verlassen verhalten werden. Die bisherigen Titel „Unterlehrer“, „Bezirksaushilfsunterlehrer“ entfallen und es haben künftig Lehrer ohne Reifezeugnis „provisorische Aushilfslehrer“, Lehrer mit Reifezeugnis „Aushilfslehrer“, nicht definitive Lehrer mit Lehrbefähigungszeugnis „provisorische Lehrer“ zu heißen.

§ 35. Auch den „Aushilfslehrern“ und den „provisorischen Lehrern“ (§ 34) gebührt, sofern sie eine Naturalwohnung nicht inne haben, eine Quartiergeldentschädigung, welche für dieselben in der Stadt Salzburg 180 Kronen, in den Orten: Hallein, St. Johann, Zell am See, Tamsweg, Radstadt, Badgastein, Hofgastein, Bischofshofen, Saalfelden 120 Kronen und in den übrigen Orten des Landes 60 Kronen per Jahr beträgt. Diese Quartiergelder werden gleichfalls vom Landesschulfonde bestritten.

§ 36. Solange Lehrer nicht definitiv angestellt sind, bedürfen sie zu ihrer Verehelichung der Bewilligung der Landesschulbehörde.

§ 37. Die Besoldung des weiblichen Lehrpersonales wird nach den für das männliche aufgestellten Grundsätzen (§§ 20—36) geregelt, doch sind alle Bezüge nur mit 80% jener Ziffern zu normieren, welche unter gleichen Verhältnissen auf Männer entfallen.

§ 38. Wo selbständige Mädchenschulen nicht bestehen, einzelne Klassen aber weiblichen Lehrpersonen anvertraut sind, haben diese Lehrerinnen an der betreffenden Schule auch den Handarbeitsunterricht zu erteilen, haben aber hierfür nur dann auf eine Remuneration Anspruch, wenn die Gesamtzahl ihrer wöchentlichen Unterrichtsstunden 25 übersteigt. Die Lehrer der nicht obligaten Unterrichtsfächer, sowie die Lehrerinnen der weiblichen Handarbeiten, in den im § 15, alinea 2 und 3 des Reichsgesetzes vom 14. Mai 1869 bezeichneten Fällen, erhalten eine fixe Remuneration, welche von der Bezirksschulbehörde nach Maßgabe der wöchentlichen Unterrichtsstunden bestimmt wird. Arbeitslehrerinnen, welche die vorgeschriebene Prüfung abgelegt, dauernd an einer oder an mehreren Schulen mindestens durch 16 Stunden wöchentlich den Arbeitsunterricht zu erteilen haben und sich tüchtig in ihrem Fache erweisen, werden vom k. k. Landesschulrate im Einvernehmen mit dem Landesausschusse definitiv mit Anspruch auf die Hälfte

des Gehaltes, der Dienstalterszulagen und des Quartiergeldes, welche die männlichen Lehrpersonen der bezüglichen Schulen beziehen, und auf Altersversorgung ernannt.

Am 1. Mai beschloß der Landtag von **Tirol** eine „vorläufige" Gehaltserhöhung.

Ohne Debatte wurden folgende Prozente des Grundgehaltes als Aufbesserung gewährt: Lehrer bis zu fünf Dienstjahren seit der Lehrbefähigungsprüfung gingen leer aus. Lehrer mit 5 bis 10 Dienstjahren erhielten 10 Prozent, solche vom 10. bis 20. Dienstjahre 15 Prozent, jene vom 20. Dienstjahre an 20 Prozent zugesprochen. Das Grundgehalt der Lehrer Tirols beträgt bekanntlich mit Ausnahme der Städte und großen Orte 800 Kronen. Somit besteht die erhaltene Aufbesserung in 80, 120 und 160 Kronen.

Auch der Landtag von **Kärnten** befaßte sich mit der Beseitigung einiger Härten. Er bewilligte den an den Bürgerschulen angestellten männlichen Lehrpersonen ein Quartiergeld von jährlich 200 Kronen, ferner wurde die vom Landesausschusse in seiner Sitzung vom 28. September 1899 den Aushilfslehrern (das sind Personen ohne formelle Lehrbefähigung) gewährte Jahres-Remuneration von 720 Kronen, zahlbar in zwölf Monatsraten vom 1. Januar 1900 angefangen, genehmigt, und der Landesschulrat ermächtigt, allen Aushilfslehrern, wenn sie nach mindestens zehnjähriger tadelloser Dienstleistung wegen allzu vorgerückten Lebensalters, wegen schwerer körperlicher oder geistiger Gebrechen oder wegen anderer berücksichtigungswerter Verhältnisse zur Erfüllung der ihnen obliegenden Pflichten untauglich erscheinen und deshalb vom Dienste enthoben werden, eine jährliche Unterstützung in Monatsraten zu verabfolgen, welche nach einer Dienstzeit von zehn Jahren 40 % der bezogenen Jahresremuneration beträgt.

Am 30. Juli erfolgte die Sanktion des vom Landtage **Krains** beschlossenen Gesetzes, betreffend die Regelung der Pensionsbezüge, sowie die Witwen- und Waisenversorgung. Einige Bestimmungen wären auch in anderen Ländern nachahmenswert. So heißt es im § 57: „Lehrpersonen, welche erst nach zurückgelegter 40jähriger Dienstzeit Anspruch auf den vollen anrechenbaren Aktivitätsbezug als Ruhegenuß haben, können, wenn sie das 60. Lebensjahr und das 35. Dienstjahr zurückgelegt haben, über ihr Ansuchen ohne den sonst erforderlichen Nachweis der Dienstunfähigkeit in den dauernden Ruhestand versetzt werden. In die Pensionsbezüge werden der Jahresgehalt, die Dienstalterszulagen, sowie die Funktionszulagen der Schulleiter eingerechnet. Die Ruhegenüsse betragen nach 10 Jahren 40 %, für jedes weitere Jahr 2 % der anrechenbaren Dienstbezüge; Bruchteile eines Jahres, sofern sie sechs Monate überschreiten, werden als volles Jahr angerechnet.*) „Der normalmäßige Ruhegenuß eines Mitgliedes des Lehrerstandes darf nicht geringer als mit dem Betrage von 800 Kronen jährlich bemessen werden. Mitglieder des Lehrstandes, welche infolge Krankheit oder infolge einer von ihnen nicht absichtlich herbeigeführten körperlichen Beschädigung dienstunfähig geworden sind, werden, wenn sie auch noch nicht zehn, jedoch mindestens fünf Dienstjahre vollstreckt haben, so behandelt, als ob sie zehn Dienstjahre wirklich zurückgelegt hätten." (§ 64.) Von den übrigen Bestimmungen

*) Bisher: nach 10 Jahren $^1/_3$, nach 15 Jahren $^3/_8$, nach je weiteren 5 Jahren $^1/_8$ mehr.

dieses Gesetzes sind namentlich folgende hervorzuheben: § 68. Die Witwe eines Lehrers, welcher zur Zeit seines Todes noch nicht das zehnte anrechenbare Dienstjahr vollendet hatte, erhält als Abfertigung die Hälfte des letzten von dem Verstorbenen anrechenbaren Jahresgehaltes. § 69. Wenn der Verstorbene bereits das zehnte anrechenbare Dienstjahr vollendet hatte, so gebührt der Witwe eine Pension, welche mit 40 % der letzten anrechenbaren Aktivitätsbezüge des Verstorbenen zu bemessen ist. Die normalmäßige Pension der Witwe darf jedoch nicht geringer als 600 Kronen jährlich sein. § 72. Für die ehelichen oder durch die nachgefolgte Ehe legitimierten Kinder eines Mitgliedes des Lehrstandes gebührt der Witwe, wenn sie selbst auf eine fortlaufende Pension Anspruch hat, ohne Rücksicht auf die Zahl der vorhandenen Kinder ein Erziehungsbeitrag in der Höhe von einem Fünftel der Witwenpension für jedes unversorgte, in ihrer Pflege stehende Kind. Es darf jedoch die Summe aller Erziehungsbeiträge den Betrag der Witwenpension nicht übersteigen. Die fortlaufenden normalmäßigen Versorgungsgenüsse der Witwe und der Kinder einer im Ruhestande verstorbenen Lehrperson dürfen zusammen achtzig Percent der letzten anrechenbaren Aktivitätsbezüge des Verstorbenen nicht überschreiten.

Eine Neuerung hat der k. k. Bezirksschulrat Adelsberg (Krain) eingeführt, indem er den Beschluß faßte, daß die Volksschulleitungen auf Verlangen der Lehrer von amtswegen um Verleihung der ihnen gebührenden Dienstalterszulagen einzuschreiten haben. Wohl überall sonst in Oesterreich muß jede einzelne Lehrperson zu diesem Zwecke ein gestempeltes Gesuch vorlegen.

Der Verband der deutschen Lehrer und Lehrerinnen **Steiermarks** war mit einer Petition um Ausarbeitung eines neuen Pensionsgesetzes, entsprechend dem der Staatsbeamten, an den Landtag herangetreten. Dieses Gesuch wurde dem Landesausschusse zur „Erhebung“ und „Berichterstattung“ zugewiesen. Wie lange diese Erhebungen dauern dürfen und wann die Berichterstattung erfolgen soll, darüber wurde aber leider nichts beschlossen.

Was bisher keinem Lehrerverein gelang, brachte der junge Lehrerverein des **Küstenlandes** zu stande: Sein Vorstand durfte während der Anwesenheit Sr. Majestät des Kaisers in Görz dem Monarchen die drückende Lage der Lehrerschaft schildern. Der Obmann des Landeslehrervereines, Herr Rudolf E. Peerz, Lehrer an der deutschen Schule in Görz, brachte als Führer der Deputation Sr. Majestät anläßlich der 400jährigen Vereinigung der Grafschaft Görz mit dem Länderbesitz der Habsburger im Namen der Lehrer aller drei Nationen die ergebenste Huldigung dar, worauf Se. Majestät in liebevollster Weise erwiderte: „Ich danke den Lehrern.“ Als hierauf der erwähnte Sprecher um gütige Entgegennahme eines Memorandums bat, entsprach Sr. Majestät diesem Wunsche mit den Worten: „Ich werde sehen, was sich machen läßt.“ — Zu Herrn Kriˇman, der sich das Wort erbeten hatte und vorführte, daß er Schulleiter einer dreiklassigen Schule sei, die von 400 Kindern besucht werde, nun 15 Jahre im Lehrdienste stehe und nur ein Grundgehalt von 800 Kronen beziehe, sagte der gütige Herrscher: „Das ist allerdings sehr wenig.“ Mit der Versicherung, sich der Angelegenheit wärmstens anzunehmen, und für die dargebrachte Huldigung neuerlich dankend, entließ der Kaiser die Abordnung auf das huldvollste. —

Wie weit die Not unter den Lehrern **Böhmens** bereits gediehen ist,

und wie sehr das Volk selbst mit dieser Thatsache rechnet, beweist eine Gerichtsverhandlung, bei welcher ein Lehrer auf der Anklagebank sich befand und trotz seines Geständnisses freigesprochen wurde. Die Brüxer Zeitung vom 12. September schreibt darüber:

„Ein grelles Streiflicht auf das bei uns herrschende Elend der Lehrer warf die heutige (10. d. M.) Verhandlung. Die grassierende Not unter diesem Stande hatte einen Oberlehrer auf die Anklagebank gebracht. Mit wenigen hundert Gulden sollte er sich und seine zahlreiche Familie ernähren. Um seine Lage aufzubessern, besorgte er als Gemeindesekretär Schreibgeschäfte. Doch auch hierdurch war es ihm nicht möglich, und er mußte, um seine Familie nicht darben zu lassen, zum Verbrecher werden. Trotzdem er sein Verbrechen teilweise eingestand, ließen die Richter aus dem Volke dasselbe als solches nicht gelten. In ihnen sprach das Gewissen laut, daß nicht der Angeklagte, sondern unser soziales System, die Unzulänglichkeit der Lehrerbesoldung auf die Anklagebank gehört."

Die trostlose Lage der Lehrerschaft Böhmens, die trotz aller Versuche der großen Lehrervereine dieses reichen Landes, Abhilfe zu schaffen, bestehen blieb, bestimmte den Obmann des Deutschen Landeslehrervereins, Bürgerschuldirektor Franz Rudolf, sowie den Obmann des Czechischen Landeslehrervereines, sich an die k. und k. Kabinetskanzlei mit dem Ersuchen zu wenden, dieselbe wolle den Vertretern der Lehrerschaft Böhmens eine Audienz bei Sr. Majestät dem Kaiser erwirken. In der kurzen Denkschrift, deren Ueberreichung geplant war, sollte der Kaiser gebeten werden, Einfluß zu nehmen, daß die berechtigten Bitten der Lehrer Böhmens nach einer zeitgemäßen Regelung und Aufbesserung ihrer Gehaltsbezüge nach dem Grundsatze einer möglichst entsprechenden Gleichstellung mit den Bezügen der unteren Rangklassen der Staatsbeamten baldigst erfüllt werden. — Doch die erbetene Audienz wurde — nicht bewilligt, wie ja auch dasselbe Ansuchen des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes abgewiesen worden war. Am 13. Dezember erhielt Bürgerschuldirektor Rudolf durch den Reichenberger Magistrat folgende Erledigung: „Zufolge Erlasses des k. k. Statthalterei-Präsidiums vom 5. Dezember 1900 werden Sie hiermit unter Rückschluß des Gesuches um Zulassung zur Allerhöchsten Audienz wegen Aufbesserung der materiellen Lage der Lehrerschaft in Böhmen in die Kenntnis gesetzt, daß, nachdem es sich hier um eine in den autonomen Wirkungskreis des Landtages gehörende Angelegenheit handelt, die k. und k. Kabinetskanzlei nicht in der Lage ist, die erbetene Allerhöchste Audienz zu vermitteln."

Daß Ausdauer aber doch zum Ziele führt, bewies die Sitzung des böhmischen Landtages vom 18. Dezember, in welcher sich Redner verschiedener Parteien, am wirkungsvollsten aber der Abgeordnete Oberlehrer Friedrich Legler, Redakteur der Freien Schulzeitung, für die endliche Regelung der Lehrergehalte energisch einsetzten und auch den Erfolg erzielten, daß der Landesausschuß angewiesen wurde, unter Einhaltung bestimmter Gehaltssätze bis zur nächsten Tagung des Landtages ein Gesetz auszuarbeiten, dessen Zustandekommen also im Laufe des Jahres 1901 mit ziemlicher Sicherheit zu erwarten ist.

Um aber sofort wenigstens einigermaßen den schlechten Gehaltsverhältnissen zu begegnen, bevor noch das neue Gehaltsgesetz zu Stande gekommen ist, hat der Landtag Böhmens in seiner letzten Sitzung am 22. Dezember 1900 debattelos über Antrag der Budgetkommission be-

schlossen: Vom 1. Januar 1901 an werden provisorisch a) die Bezüge der Lehrpersonen mit Reifezeugnis auf 900 Kronen erhöht. b) die Grundgehalte aller lehrbefähigten Lehrpersonen an den allgemeinen Volksschulen bis auf 1200 Kronen, die der Bürgerschullehrer bis auf 1600 Kronen ergänzt. Die Durchführung dieser provisorischen Maßnahmen wurde dem Landesausschusse aufgetragen. Da der k. k. Landesschulrat der Zuwendung dieser erhöhten Bezüge zweifellos zustimmen wird, so ist allen Lehrpersonen mit Reifezeugnis (für die Dauer des Jahres 1901, sofern nicht früher eine gesetzliche Aenderung eintritt) ein Mehrbezug von 180 Kronen, für alle lehrbefähigten Lehrpersonen an Volksschulen, sofern sie einen Gehalt von weniger als 1200 Kronen haben, dessen Ergänzung auf 1200 Kronen, und für Bürgerschullehrer mit weniger als 1600 Kronen Grundgehalt dessen Ergänzung auf 1600 Kronen gesichert. Der Mehraufwand dürfte sich auf $2^1/_2$ bis 3 Millionen Kronen im Jahr belaufen.

Das vom **schlesischen** Landtage beschlossene Lehrergesetz enthält folgende Bestimmungen: Bürgerschullehrer zwei Klassen, und zwar (50 %) 2400 Kronen und (50 %) 2200 Kronen; Volksschullehrer drei Klassen, und zwar 1800 Kronen, 1600 Kronen und 1400 Kronen; Dienstalterszulagen, sieben an der Zahl, nach fünf Jahren 10 % des Gehaltes, Funktionszulagen der Schulleiter einklassiger Schulen 150 Kronen, zwei- und dreiklassiger 250 Kronen, mehr als dreiklassiger 460 Kronen, Bürgerschuldirektoren 600 Kronen und 50 Kronen für jede Parallelklasse oder Volksschulklasse, die mit der Bürgerschule unter gemeinsamer Leitung steht. An Stelle des Ortsklassensystems tritt das Personalklassensystem, drei Jahre nach erlangter Lehrbefähigungsprüfung wird man in den Status eingereiht. Alle eingereihten Lehrer erhalten Wohnung oder Quartiergeld, und zwar: Bürgerschuldirektoren 800 Kronen, Bürgerschullehrer 600 Kronen, Volksschullehrer in Städten mit mehr als 10000 Einwohnern 500 Kronen. Nach der Lehrbefähigungsprüfung noch nicht eingereihte Lehrpersonen erhalten 1200 Kronen, mit Reifezeugnis versehene 900 Kronen. Dienstzeit 40 Jahre. Auch eine außerordentliche Versetzung in höhere Stufen nach dem Dienstalter bei entsprechender Verwendung ist vorgesehen. Die Gehalte werden auf den Landesfond übernommen und die Ernennung erfolgt durch den Landesausschuß. — Leider haben die Lehrer Schlesiens von diesem Gesetz vorläufig gar keinen Nutzen, da es als sogenanntes Lagergesetz beschlossen wurde, d. h. erst dann in Wirksamkeit treten soll, wenn die Mittel dafür herbeigeschafft sind.

Mit dem 1. Januar 1900 trat eine Verordnung des k. k. Landesschulrates für **Galizien**, betreffend die Besoldung der an öffentlichen Volksschulen provisorisch angestellten Lehrer, in Kraft, deren wesentliche Bestimmungen lauten:

§ 1. Wenn der k. k. Landesschulrat bewilligt, daß ein definitiv angestellter Lehrer mit der Vertretung eines Lehrers an einer anderen Schule betraut werde, so gebühren demselben sämtliche mit dem provisorisch versehenen Posten verbundenen Bezüge. § 2. Ein, sei es zur Vertretung eines definitiv angestellten Lehrers, sei es auf die Dauer der Erledigung eines etatsmäßigen Postens, sei es endlich auf einem nicht etatsmäßigen Posten provisorisch angestellter Lehrer bezieht: a) an Bürgerschulen der I. Lehrergehaltsklasse eine Vergütung von 540 fl. jährlich, der II. Lehrergehaltsklasse von 480 fl. jährlich; b) an allgemeinen Volksschulen der I. Lehrergehaltsklasse eine Vergütung von 480 fl. jährlich, wenn er eine

Lehrbefähigungsprüfung, und von 420 fl. jährlich, wenn er nur eine an einer Lehrerbildungsanstalt bestandene Reifeprüfung nachweist; c) an allgemeinen Volksschulen der II. Lehrergehaltsklasse eine Vergütung von 420 fl. jährlich, wenn er eine Lehrbefähigungsprüfung, und von 360 fl. jährlich, wenn er nur eine an einer Lehrerbildungsanstalt bestandene Reifeprüfung nachweist; d) an allgemeinen Volksschulen der III. und IV. Lehrergehaltsklasse eine Vergütung von 300 fl. jährlich, wenn er eine Lehrbefähigungsprüfung oder mindestens eine an einer Lehrerbildungsanstalt bestandene Reifeprüfung nachweist.

Bisher waren die Lehrer, welche nicht am Sitze eines Steueramtes dienten, genötigt, ihre Monatsgehalte durch Boten beheben zu lassen. Nun hat endlich das k. k. Finanzministerium im Einvernehmen mit dem k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht mittelst Erlasses angeordnet, daß in Hinkunft jenen Lehrpersonen, welche außerhalb des Amtssitzes eines Steueramts angestellt sind, ihre bei den Steuerämtern zur Auszahlung gelangenden Bezüge im Falle eines in dieser Richtung gestellten ausdrücklichen Verlangens von den genannten Aemtern mittelst Postanweisung zugesendet werden. Zufolge Erlasses des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht sind nun die Bezirksschulräte durch die betreffenden Landesschulräte angewiesen worden, die in Betracht kommenden Schulleitungen von dieser über Anregung des Bukowiner Landesschulrates getroffenen Verfügung entsprechend zu verständigen, sowie dieselben anzuweisen, falls sie oder das ihnen unterstehende Lehrpersonal von dieser Art der Behebung ihrer Bezüge Gebrauch machen wollen, das diesfällige Verlangen schriftlich beim zuständigen Steueramte zu stellen.

4. Die Lehrerinnen.

(Gegen die „Verweiblichung" des Schulwesens. — Die Rechtsverhältnisse der Arbeitslehrerinnen in Niederösterreich, Oberösterreich und Böhmen.)

In einer Delegierten-Versammlung der Ortsschulräte Wiens wurde dagegen protestiert, daß in Lehrerpersonalfragen der Bezirksschulrat die Ortsschulräte umgehe. Die Versammlung nahm auch Stellung gegen die „Verweiblichung" des Schulwesens, indem sie sich gegen die Anstellung weiblicher Schulleiterinnen wendete und die Forderung aufstellte, daß Lehrerinnen, die sich verheiraten, auf ihren Dienst zu verzichten hätten.

Der niederösterreichische Landtag hat die Rechtsverhältnisse der Handarbeitslehrerinnen in folgender Weise geregelt: Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten, welche die vorgeschriebene Lehrbefähigung zur Unterrichtserteilung nicht besitzen, erhalten für jede wöchentliche Unterrichtsstunde eine Remuneration von jährlich durchwegs 10 fl. (wie bisher). Lehrbefähigte Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten erhalten für die wöchentliche Unterrichtsstunde an Volksschulen jährlich 15 fl., an Bürgerschulen jährlich 20 fl. Remuneration. Diese Remunerationen werden nach einer zehnjährigen, ununterbrochenen und zufriedenstellenden Dienstleistung um je 5 fl., nach einer 20jähr. ununterbrochenen und zufriedenstellenden Dienstleistung abermals um je 5 fl. erhöht. Betreffs der Altersversorgung der Industrielehrerinnen wurde folgendes Normale aufgestellt: 1. Jene Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten, welche die vorgeschriebene Lehrbefähigung besitzen, den Unterricht zu ihrem Beruf gemacht und denselben durch mindestens zehn Jahre in zufriedenstellender

Weise erteilt haben, erhalten, wenn sie dienstunfähig werden und mittellos sind, eine dauernde Altersunterstützung aus Landesmitteln. 2. Verehelichte Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten haben keinen Anspruch auf eine Altersunterstützung. 3. Ein Anspruch auf dauernde Altersunterstützung wird nur solchen Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten zuerkannt, welche die im § 1 aufgestellten Voraussetzungen erfüllen, und die dabei den Industrieunterricht im Ausmaße von wöchentlich wenigstens zehn Stunden an einer öffentlichen Volks- oder Bürgerschule erteilen. In solchen Fällen wird die jährliche Altersunterstützung bei einer Dienstzeit von zehn Jahren mit 40 % der Jahresremuneration bemessen und tritt mit Vollendung jedes weiteren Dienstjahres im Ausmaße der Altersunterstützung ein Zuwachs im Ausmaße von 2 % der Jahresremuneration ein. 4. Die Altersunterstützung darf den Betrag von jährlich 300 fl. nicht übersteigen; bezog die Lehrerin für weibliche Handarbeiten mehr als 300 fl. Jahresremuneration, so wird bei Berechnung der ihr nach Maßgabe der Dienstzeit zukommenden Altersunterstützung der Betrag von 300 fl. als Bemessungsgrundlage angenommen. 5. Jenen Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten, die den Unterricht in weniger als zehn Stunden wöchentlich erteilen, kann, wenn sie die Bestimmungen der §§ 1 und 2 dieses Normales erfüllen, unter Bedachtnahme auf die Dauer und Art ihrer Dienstleistung und die Höhe der zuletzt bezogenen Remuneration und unter sinngemäßer Anwendung der Bestimmungen des § 3, Absatz 2, eine jährliche Altersversorgung bewilligt werden. 6. Im Falle besonderer Dürftigkeit, Krankheit und vollständiger Erwerbsunfähigkeit kann die Altersversorgung über das Ausmaß der im § 3, Absatz 2, und im § 4 fixierten Beträge hinaus erhöht werden, es darf aber durch eine solche ausnahmsweise Maßnahme die von der betreffenden Arbeitslehrerin zuletzt bezogene Jahresremuneration nicht überschritten werden. 7. In die Altersunterstützung sind alle anderweitigen Versorgungsgenüsse aus öffentlichen Fonds, welche die in den Ruhestand tretende Arbeitslehrerin bezieht oder später erhält, einzurechnen. 8. Durch freiwillige Dienstentsagung, eigenmächtiges Verlassen des Dienstes, durch Verehelichung und verschuldete Entlassung einer Arbeitslehrerin aus dem öffentlichen Schuldienste erlischt deren Anspruch auf Altersunterstützung. Erfolgt die Entlassung einer Lehrerin für weibliche Handarbeiten aus dem öffentlichen Schuldienste ohne deren Verschulden, so gebührt derselben die dauernde Altersunterstützung nach Maßgabe der bis zu ihrer Entlassung vollstreckten Dienstzeit. 9. Das Bezugsrecht auf eine bereits erworbene Altersunterstützung erlischt mit dem Tode der betreffenden Arbeitslehrerin, vor dieser Zeit auch dann, wenn sich dieselbe verehelicht oder einen mit Gehalt dotierten öffentlichen Dienst übernimmt; indes lebt der Anspruch auf den Bezug der Altersunterstützung mit dem Zeitpunkte wieder auf, in welchem die Bezugsberechtigte Witwe wird, beziehungsweise den mit Gehalt dotierten öffentlichen Dienst verläßt. 10. Arbeitslehrerinnen, welche infolge unverschuldeter Entlassung oder infolge eintretender Dienstunfähigkeit vor dem vollendeten zehnten Dienstjahre aus dem öffentlichen Schuldienste ausscheiden, erhalten, wenn sie die übrigen in den §§ 1 und 2 für die Erlangung einer dauernden Altersunterstützung vorgeschriebenen Erfordernisse erfüllen, eine Abfertigung, welche bei vollstreckter fünfjähriger Dienstzeit mit einem Viertel, bei einer Dienstzeit von mehr als fünf Jahren aber mit der Hälfte der Jahresremuneration zu bemessen ist. Der Anspruch auf Abfertigung erlischt aus den im § 9 angegebenen Gründen. 11. Die Altersunterstützungen und Abfertigungen

der Arbeitslehrerinnen werden vom Landesschulrate fallweise nach Anhörung der Bezirksschulbehörde zuerkannt. Altersunterstützungen, welche nach § 5 dieses Normales an nicht anspruchsberechtigte Arbeitslehrerinnen bewilligt oder nach § 6 über das Normalausmaß erhöht werden, werden vom Landesschulrate fallweise im Einvernehmen mit dem Landesausschusse zuerkannt. Alle Altersunterstützungen und alle Abfertigungen, welche nach den Bestimmungen dieses Normales bewilligt werden, sind vom Landesausschusse über Mitteilung des Landesschulrates zur Zahlung anzuweisen. 12. Die Bestimmungen dieses Normales finden auf die Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten an öffentlichen Volks- und Bürgerschulen Wiens keine Anwendung.

Ein Ansuchen der Arbeitslehrerinnen an den Volks- und Bürgerschulen in Linz um Gewährung eines fixen Jahresgehaltes und um Pensionsberechtigung wurde vom oberösterreichischen Landtage abgelehnt.

Der k. k. Landesschulrat von Böhmen traf Anordnungen in Bezug auf die Ausführung des Landesgesetzes vom 8. September 1899, wonach Arbeitslehrerinnen mit dem Anspruch auf Pension definitiv ernannt werden können. Diesem im ersten Stück des Verordnungsblattes für Böhmen, Jahrg. 1900, veröffentlichten Erlasse ist unter anderem folgendes zu entnehmen:

„Nach dem Gesetze vom 8. September 1899, Nr. 67 L.-G.-Bl., werden ledige oder verwitwete Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten, welche die vorgeschriebene Prüfung abgelegt haben, dauernd an einer oder an mehreren Schulen den Handarbeitsunterricht mindestens durch 16 Stunden wöchentlich erteilen und sich tüchtig in ihrem Fache erwiesen haben, vom k. k. Landesschulrate im Einvernehmen mit dem Landesausschusse definitiv mit dem Anspruche auf Gehalt ohne jede weitere Erhöhung und auf Pension ernannt. Unter gleichen Bedingungen, aber ausnahmsweise, ist jenen verheirateten Handarbeitslehrerinnen das Definitivum zu erteilen, welche sich vor dem 1. Jänner 1899 verehelicht haben."

Die Regelung der Verhältnisse der Arbeitslehrerinnen Böhmens hatte in manchen Bezirken eine starke Beunruhigung zur Folge; es sollten nämlich die als Arbeitslehrerinnen angestellten Lehrersfrauen entlassen und auch anderen Lehrerinnen dieses Faches Lehrstunden entzogen werden, damit bei der Neuregulierung dieser Stellen jede Lehrperson definitiv angestellt werden könne. Diese im Gesetze nicht begründete Anschauung teilte jedoch die höchste Schulbehörde im Lande nicht.

Der Budgetausschuß des böhmischen Landtages hat einstimmig beschlossen, es seien den Idustriallehrerinnen, welche von ihrem ordentlichen Wohnsitze in einem der Schulorte, in denen sie bedienstet sind, in die übrigen Schulorte, wo sie den Industrialunterricht erteilen, mehr als $1^1/_2$ Kilometer zurückzulegen haben, sowohl für den Hin- als auch den Rückweg angemessene Wegentschädigungen zu bewilligen. Dieser Antrag kommt erst bei der ordentlichen Budgetberatung im Landtage zur Beschlußfassung, doch würden die Beträge im Falle der Annahme vom 1. Januar 1901 an nachgezahlt werden.

IV. Personalien.

Am 21. Oktober fand im evangelischen Friedhofe zu Wien (Matzleinsdorf) die Enthüllung des Denkmals statt, das von der reichsdeutschen und deutsch-österreichischen Lehrerschaft den Manen Dr. Friedrich

Dittes' war gewidmet worden. Trotzdem es in Strömen regnete, war die Beteiligung an dieser erhebenden Feier eine überaus zahlreiche, viele Kränze, auch solche aus Berlin und Leipzig, deckten die Grabstätte des großen Pädagogen, die offiziellen Kreise aber hielten sich fern, „besonders — wie die Oesterreichische Schulzeitung bemerkt — viele Lehrer, darunter solche, die Schüler des Meisters gewesen sind, die ihm ihr pädagogisches Wissen und Können, viele, die ihm ihre Stellungen verdanken. Dittes ist eben nicht beliebt bei den gegenwärtigen Machthabern Wiens". Der Schubertbund sang den Chor „Das treue deutsche Herz", dann hielt der Obmann des deutsch-österreichischen Lehrerbundes, Oberlehrer Katschinka, die Festrede. Hierauf sprachen Redakteur Röhl aus Berlin im Namen des Deutschen Lehrervereins, Eduard Jordan, Redakteur der Oesterreichischen Schulzeitung, im Namen der Dittes-Schüler, und Professor Dr. Rudolf Dittes dankte sodann namens der Familie den Vertretern der Lehrerschaft für die den Manen seines Vaters bereitete Ehrung.

Am 9. Mai verschied in Graz der Bürgerschuldirektor Franz Bohm. Geboren 1839 zu Tschirm bei Wigstadtl (Schlesien), fand er 1869 eine Lehrerstelle in Graz, wurde 1877 daselbst Oberlehrer und 1891 Bürgerschuldirektor. Er war einer der Gründer des Grazer Lehrervereins, auch bekleidete er das Amt eines Mitgliedes der k. k. Prüfungskommission für allgemeine Volks- und für Bürgerschulen, ferner war er sechs Jahre hindurch Obmann des steiermärkischen Lehrerbundes und durch drei Wahlperioden, von 1881 bis 1899, entsandte ihn die Grazer Lehrerschaft als Fachmann in den Stadtschulrat.

Am 14. August starb in seiner Vaterstadt Leitmeritz der ehemalige Direktor der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten in Linz, Schulrat Eduard Kittel, im Alter von 67 Jahren. Der Verstorbene war auch schriftstellerisch thätig; seiner Feder entstammen die Broschüre „Herder als Pädagog" und eine Anzahl von Aufsätzen, die er in den Achtziger-Jahren im „Oesterreichischen Schulboten" veröffentlichte. Seit Kittel gegen seinen Willen als Direktor an das Gymnasium in Olmütz versetzt worden, war er jedoch ein stiller Mann. —

In Vöslau verschied am 21. Dezember nach langem schweren Leiden im 56. Lebensjahre Oberlehrer Wilhelm Taschek.

C. Die Schweiz.

Mitgeteilt vom Archivbureau des Pestalozzianums in Zürich.

I. Eidgenössisches.

A. Rekrutenprüfungen.

(Schweizerische Statistik, hrsg. v. Eidg. statist. Bureau, Lieferung 124.)

Die einleitenden Bemerkungen, die das statistische Bureau im letzten Jahre den Ergebnissen der Prüfung vom Herbst 1898 vorangesandt, ergingen sich in voller Freude über den durch dieselben konstatierten Beginn einer neuen Periode des Fortschrittes; dieses Jahr sind sie sehr kurz und in einem bedeutend anderen Tone gehalten.

Die Prüfungsergebnisse selbst bedeuten gegenüber dem Vorjahre einen Stillstand. Es war ja vorauszusehen, daß ein solcher nach der erheblichen Besserung von 1896 auf 1897 und namentlich nach dem sprunghaften Fortschritte von 1897 auf 1898 wieder einmal eintreten könne; sogar ein Rückschritt der allgemeinen Ergebnisse war nach der natürlichen Lage der Verhältnisse nicht außer dem Bereich der Möglichkeit. Es muß also die Thatsache, daß der in raschem Anlaufe gewonnene Boden behauptet wurde, gewissermaßen auch als ein Fortschritt betrachtet werden. Wie im Herbste 1898 stellt sich das Verhältnis der guten Gesamtleistungen (Note 1 in mehr als zwei Fächern) auf 29, dasjenige der schlechten Gesamtleistungen (Note 4 oder 5 in mehr als einem Fache) auf 8 von je 100 Geprüften.

Vergleicht man jedoch die Häufigkeit der guten und der schlechten Prüfungsleistungen bei den einzelnen Kantonen, so ergiebt sich ein wesentlich anderes Bild: erfreuliche Fortschritte einiger Kantone werden durch weniger erfreuliche Verschlechterungen der Ergebnisse anderer aufgewogen. Die guten Gesamtleistungen sind in 13 Kantonen häufiger, in 10 Kantonen seltener geworden und in 2 Kantonen gleich häufig geblieben, während sich in Bezug auf die schlechten Gesamtleistungen blos in 8 Kantonen eine Besserung, in 4 Kantonen dagegen ein Stillstand und in 13 Kantonen ein Rückschritt einstellte.

Im einzelnen stellen sich die Ergebnisse der Prüfung im Herbst 1899 folgendermaßen:

Im ganzen wurden geprüft 26 549 (1898 : 27 286) Rekruten.

Davon Besucher höherer Schulen 5857 (1898: 5994) = 22 % und zwar von

Sekundar- und ähnlichen Schulen	3793, von denen	66 %	in mehr als 2 Fächern die Note 1 erhielten.
Mittleren Fachschulen	740, von denen	93 %	
Gymnasien und ähnlichen Schulen	1191, von denen	92 %	
Hochschulen	133, von denen	100 %	

Mit ausländischem Primarschulort stellten sich 465 (1898: 413) Prüflinge ein, von denen 118 oder 25 % (1898 : 27 %) höhere Schulen besucht haben. Von diesen 465 Prüflingen wiesen 33 % sehr gute*) (1898: 34), 14 % (1898: 15) sehr schlechte Leistungen auf.

Zwei „Ungeschulte ohne bestimmten Wohnort" wurden als bildungsfähig befunden und daher in die Prüfung einbezogen.

Nicht geprüft wurden 174 Rekruten (1898 : 162), darunter 127 Schwachsinnige, 16 taub, schwerhörig oder taubstumm, 5 blind, 4 sehr schwachsichtig oder augenkrank, 5 epileptisch, 10 mit anderen oder nicht angegebenen Krankheiten oder Gebrechen behaftet; bei 7 Rekruten war vorgerücktes Alter als Befreiungsgrund genannt.

Reihenfolge der Kantone bei der Prüfung im Herbst 1899.

a) In den sehr guten Leistungen absteigend:

(Mittel für die Schweiz: 29 %).

1.	Baselstadt	48 %	9.	Solothurn	26 %
	Genf	48 „	10.	Wallis	25 „
2.	Schaffhausen	40 „	11.	Graubünden	24 „
	Thurgau	40 „	12.	Bern	23 „
3.	Zürich	38 „		Luzern	23 „
4.	Unterwalden o. W.	36 „	13.	Zug	22 „
	Appenzell A.-Rh.	36 „		Freiburg	22 „
5.	Neuenburg	34 „	14.	Nidwalden	20 „
6.	St. Gallen	31 „		Appenzell J.-Rh.	20 „
	Aargau	31 „	15.	Schwyz	18 „
	Waat	31 „	16.	Tessin	17 „
7.	Glarus	29 „	17.	Uri	16 „
8.	Baselland	27 „			

b) In den sehr schlechten Leistungen aufsteigend:

(Mittel für die Schweiz: 8 %).

1.	Genf	1 %	9.	Uri	9 %
2.	Baselstadt	2 „		Solothurn	9 „
3.	Obwalden	3 „		Appenzell A.-Rh.	9 „
4.	Schaffhausen	4 „	10.	Bern	10 „
	Thurgau	4 „		Nidwalden	10 „
	Neuenburg	4 „		Zug	10 „
5.	Aargau	5 „		St. Gallen	10 „
	Waat	5 „	11.	Graubünden	11 „
	Wallis	5 „	12.	Luzern	13 „
6.	Freiburg	6 „		Schwyz	13 „
7.	Zürich	7 „		Appenzell J.-Rh.	14 „
	Baselland	7 „	14.	Tessin	20 „
8.	Glarus	8 „			

Wie sehr in den größeren Kantonen die Zahl der Nichtwisser nach den verschiedenen Bezirken variiert, zeigt folgende Tabelle, in welcher die Prozentzahl für den Kanton links die Bezirke mit Minimalzahl, rechts diejenigen mit Maximalzahl der schlechten Noten**) zur Seite hat:

---

*) Sehr gute Leistungen = in mehr als 2 Fächern Note 1, sehr schlechte = Note 4 oder 5 in mehr als 1 Fach.

**) Note 4 oder 5 in mehr als einem Fach.

Kanton	Bezirke mit der Minimalzahl der Nichtwisser	Minimale Prozentzahl pro Bezirk	Kantonale Prozentzahl	Maximale Prozentzahl pro Bezirk	Bezirke mit der Maximalzahl der Nichtwisser*)
Zürich (11 Bezirke)	Zürich	4	7	14	Affoltern, Dielsdorf
Bern (30)	Bern	3	10	27	Delémont, Porrentruy
Luzern (5)	Luzern	6	13	28	Entlebuch
Uri (1)			9		
Schwyz (6)	Küßnacht	5	13	16	Schwyz
Obwalden (1)			3		
Nidwalden (1)			10		
Glarus (1)			8		
Zug (1)			10		
Freiburg (7)	Glâne	3	6	12	Sense, Veveyse
Solothurn (5)	Solothurn-Lebern	6	9	13	Dornegg-Thierstein
Baselstadt (2)	Stadtbezirk	2	2	17	Landbezirk
Baselland (4)	Waldenburg	4	7	10	Arlesheim
Schaffhausen (6)	Schaffhausen	2	4	8	Unter-Klettgau
Appenzell A.-Rh. (3)	Hinterland	6	9	14	Vorderland
Appenzell J.-Rh. (1)			14		
St. Gallen (15)	St. Gallen	1	10	26	Gaster
Graubünden (14)	Münsterthal	—	11	20	Vorderrhein
Aargau (11)	Kulm, Zurzach	2	5	12	Bremgarten
Thurgau (8)	Dießenhofen	—	4	7	Arbon
Tessin (8)	Leventina, Valle-Maggia	12	20	29	Locarno
Waat (19)	La Vallée	—	5	10	Pays-d'Enhaut
Wallis (13)	Goms, Raron	—	5	10	Leuk, Monthey
Neuenburg (6)	La Chaux-de-fonds, Val-de-Travers	3	4	8	Boudry
Genf (3)	Stadt Genf, Rive droite	1	1	2	Rive gauche

In der Gesamtliste der Bezirke haben die geringsten Prozentzahlen der Nichtwisser:

0 % Münsterthal (Graubünden); Dießenhofen (Thurgau); La Vallée (Waat); Goms, Raron (Wallis),

1 % St. Gallen; Frauenfeld (Thurgau); Stadt Genf, Rive droite (Genf),

2 % Baselstadt; Schaffhausen; Untertoggenburg (St. Gallen); Kulm, Zurzach (Aargau); Cossonay (Waat), Rive gauche (Genf).

3 % Bern; Kanton Obwalden; Glâne (Freiburg); Oberklettgau (Schaffhausen); Brugg (Aargau); Weinfelden (Thurgau); Lausanne, Moudon, Vevey (Waat); Entremont, St. Maurice, Sitten (Wallis); La Chaux-de-fonds, Val-de-Travers (Neuenburg),

4 % Zürich; Konolfingen, Laupen (Bern); Waldenburg (Baselland); Hinterrhein (Graubünden); Laufenburg, Lenzburg (Aargau);

*) Note 4 oder 5 in mehr als einem Fach.

Kreuzlingen (Thurgau); Morges, Nyon, Orbe, Rolle (Waat); Martigny (Wallis); Le Locle, Neuchâtel.

Die größte Zahl der Nichtwisser haben folgende Bezirke

29 % Locarno (Tessin),
28 % Entlebuch (Luzern),
27 % Delémont, Porrentruy (Bern); Leventina (Tessin),
26 % Gaster (St. Gallen),
23 % Mandrisio (Tessin),
22 % Ober-Rheinthal (St. Gallen),
21 % Riviera (Tessin),
20 % Franches Montagnes (Bern); Vorderrhein (Graubünden); Bellinzona (Tessin).

Die sanitarische Prüfung der Stellungspflichtigen wies 1899 51,8 % (1898: 52,4 %) Diensttaugliche auf, wie wir schon im letzten Berichte mitteilen konnten.

B. Der militärische Vorunterricht im Jahre 1899/1900.

(Nach dem Geschäftsbericht des Bundesrates pro 1900.)

Den Tabellen über den Stand des Turnunterrichtes in den schweizerischen Schulen entnehmen wir nachstehende Resultate:*)

a) Turnplätze, Turngeräte und Turnlokale.

Von den 3922 Schulgemeinden resp. Schulkreisen (3906) besitzen:

Turnplätze:

genügende	2793 = 71,2 % (72 %)
ungenügende	575 = 14,7 % (13,6 %)
noch keine	554 = 14,1 % (14,4 %)

Turngeräte:

alle vorgeschriebenen	1697 = 43,3 % (45 %)
nur einen Teil	1431 = 36,5 % (34,7 %)
noch keine Geräte	794 = 20,2 % (20,3 %)

Turnlokale:

ein genügendes Turnlokal	498 = 12,7 % (12,6 %)
ein ungenügendes "	201 = 5,1 % (5 %)
noch kein "	3223 = 82,2 % (82,4 %)

Alle Schulen haben Turnplätze in Obwalden, Solothurn, Baselstadt, Schaffhausen, Aargau, Thurgau, wogegen die Zahl der Schulen, die solche entbehren, in Luzern, St. Gallen und Waat noch zwischen 17—20 %, in Nidwalden, Wallis, Freiburg, Graubünden noch 30—35 % und in Tessin noch 53,6 % beträgt. Alle Schulen haben wenigstens irgend welche Turngeräte in Uri, Obwalden, Solothurn, beiden Basel, Schaffhausen, beiden Appenzell, Aargau und Thurgau. Am schlimmsten stehen Wallis, wo 88,5 %, Tessin, wo 71,5 % der Gemeinden noch gar keine Turngeräte besitzen.

*) Die in Klammern gesetzten Zahlen sind diejenigen des Vorjahres.

Die Zahl der Gemeinden mit genügenden Turnlokalen hat seit dem Vorjahre sich nur um zwei, diejenige der Gemeinden mit nicht genügenden um acht sich vermehrt, dagegen auch die der Gemeinden ohne jedes Lokal um acht zugenommen.

b) Turnunterricht und Turnbesuch.

In den Kantonen Bern, Schwyz, Baselland, Appenzell A.-Rh., St. Gallen, Aargau, Thurgau, Waat und Genf hat die Zahl der Schulen mit Turnunterricht während des ganzen Jahres zugenommen, und zwar am stärksten in Bern und Aargau mit je 26, sodann in St. Gallen und Waat mit je 7 Schulen. Etwas zurückgegangen ist die Zahl dieser Schulen in Zürich, Nidwalden, Freiburg, Solothurn und Schaffhausen. Der Rückgang Luzerns ist nur scheinbar und hat seinen Grund in der durch das neue Schulgesetz vorgeschriebenen Aenderung des Abschlusses des Schuljahres; der nächste Bericht wird wieder Gleichmäßigkeit bringen können.

Eine Vergleichung der Kantone mit mehr als 1—3 nichtturnenden Schulen ergiebt folgende Ordnung:

1. Bern	2,4%	(2,1%)
2. Freiburg	4,5%	(3,9%)
3. Waat	12,4%	(12,7%)
4. Schwyz	13,7%	(11,7%)
5. St. Gallen	19,9%	(22%)
6. Graubünden	24,3%	(27%)
7. Luzern	26,7%	(26%)
8. Nidwalden	37,5%	(31,2%)

Während der Bericht pro 1898/99 betreffend die Schulen resp. Schulkreise, welche das vorgeschriebene Minimum von 60 Turnstunden per Jahr erreichen und überschreiten, eine Vermehrung von 100 notierte, ist hier eine Abnahme von 73 zu verzeichnen, wogegen die Zahl der Schulen, welche dieser Vorschrift nicht nachkommen oder nicht nachkommen können, um 88 gestiegen ist.

Von den 5487 Schulen (5472) wird das Minimum der jährlichen Turnstunden (60)

innegehalten in	1976 = 36% (37,4%)	Schulen
noch nicht innegehalten in	3511 = 64% (62,6%)	"

In den Kantonen, welche auf der Oberstufe der Primarschule vom 12. Altersjahre an für die einfachste allgemeine Volksbildung, Schulen reduzierter wöchentlicher Schulzeit anschließen (Ergänzungs-, Repetier-, Fortbildungsschulen) wird es mit dem Turnunterricht verschieden gehalten, auch innerhalb der Kantone selbst. An verhältnismäßig wenigen Orten findet ein gesonderter Turnunterricht für die Knaben dieser Schulen statt; an mehreren werden sie für den Turnunterricht mit der übrigen Primarschule vereinigt, oder es fällt für sie das Turnen ganz aus.

Von den 490 höheren Volksschulen (486) haben

einen ungenügenden oder keinen Turnplatz	42 = 8,6%	(8,2%)
die vorgeschriebenen Geräte nur mangelhaft oder gar nicht	112 = 22,8%	(24,7%)
ein ungenügendes oder kein Lokal	246 = 50,2%	(51,8%)
Turnunterricht nur einen Teil des Jahres oder gar nicht	215 = 43,9%	(42,4%)
das Minimum der jährlichen Turnstunden erreichten nicht	161 = 33%	(29%).

Die Gesamtzahl der Knaben im turnpflichtigen Alter beträgt, abgesehen von Wallis, das auch dieses Jahr wieder keine Angaben machte,

	155 999
davon ab die Dispensierten	1 924
verbleiben	154 075

Von diesen erhielten Turnunterricht

das ganze Jahr	79 863 = 51,8 % (50,5 %)
nur einen Teil des Jahres	68 448 = 44,4 % (45,7 %)
noch keinen Turnunterricht	5 764 = 3,8 % (3,8 %)

Nach den Berichten erhalten alle der zum militärischen Vorunterricht der I. und II. Stufe (10.—15. Altersjahr) verpflichteten Knaben, exkl. die Dispensierten, Turnunterricht (teils das ganze Jahr, teils nur einen Teil des Jahres) in den Kantonen Zürich, Uri, Obwalden, Solothurn, beide Basel, Schaffhausen, Appenzell J.-Rh. und Tessin. Unter Weglassung der Dispensierten, und mit Weglassung von Wallis, von welchem keine Angaben erhältlich waren, rangieren sich die übrigen Kantone nach dem Prozentsatz der Schüler, die keinen Unterricht erhalten, folgendermaßen:

1.	Neuenburg	0,4 % (0,4 %)	9.	Waat	6,8 % (7,6 %)
2.	Bern	1 % (1,3 %)	10.	Schwyz	7 % (4,4 %)
3.	Aargau	1,7 % (1,3 %)	11.	Glarus	10,5 % (9,7 %)
4.	Thurgau	1,9 % (2,9 %)	12.	Graubünden	10,8 % (13 %)
5.	Appenzell A. Rh.	2,7 % (2,5 %)	13.	Luzern	13,9 % (12,4 %)
6.	Freiburg	4,4 % (1 %)	14.	Nidwalden	15 % (10 %)
7.	Genf	4,8 % (2,9 %)	15.	St. Gallen	17,8 % (10,6 %)
8.	Zug	5,7 % (5 %)			

Der freiwillige militärische Vorunterricht III. Stufe, der im letzten Jahre eine wesentliche Zunahme der Beteiligung aufzuweisen gehabt hat, verzeigt für das Schuljahr 1899/1900 eine jenen Aufschwung genau wettmachende Wiederabnahme; war die Zahl von 1897/98 auf 1898/99 von 6134 Teilnehmern auf 6952 gestiegen, so ist sie 1899/1900 wieder auf 6135 gesunken.

Der Bericht konstatiert, daß sich der allgemeinen Verbreitung dieses freiwilligen Unterrichtes als hemmende Faktoren vielerorts der Mangel an geeigneten Lehrkräften, sowie die Kollision mit dem Besuche der gewerblichen und allgemeinen Fortbildungsschulen und den kirchlichen Pflichten entgegengestellt, und bemerkt resigniert: „Für den Unterricht in den Rekrutenschulen können die Resultate des Vorunterrichtes erst mit seiner allgemeinen Durchführung (d. h. mit Einführung des Obligatoriums) von durchschlagender Bedeutung werden.“

Etwas günstiger stellen sich gegenüber dem Vorjahre die Verhältnisse bezüglich der Kadettenkorps, die an Kantons-, Bezirks- und anderen Mittelschulen einiger Kantone teilweise schon von altersher bestehen. Die Zahl derselben ist von 41 auf 46, die Zahl der Kadetten von 5512 auf 5779 gestiegen. Von diesen 46 Korps entfallen allein auf den Aargau 13, auf den Kanton Zürich 12, Bern 9; die romanische Schweiz ist mit einem einzigen Korps (Neuenburg) vertreten.

C. Pflege der beruflichen Bildung durch den Bund.

(Nach dem Geschäftsbericht des Bundesraths pro 1900.)

1. Kommerzielle Berufsbildung.

Die Zahl der subventionierten Handelsschulen ist sich seit dem Vorjahre gleich geblieben (16); bereits ist aber von der Regierung von

Baselstadt der Gesetzentwurf betreffend eine Handelshochschule in Basel eingereicht worden und hat die Zusicherung einer Bundessubvention erhalten.

Die 49 Sektionen des schweizerischen kaufmännischen Zentralvereins vermehrten sich auf 54. Die Bestrebungen, in denselben ein rationelles Programm mit obligatorischen Fächern einzuführen, wurden fortgesetzt, und 24 Sektionen ist es gelungen, einen Teil des Unterrichtes auf die Bureauzeit zu verlegen. 15 Vereine haben ihre Kurse auch dem weiblichen Geschlechte geöffnet. Die Lehrlingsprüfungen übertrafen die früheren durch die vermehrte Zahl von Kandidaten und Prüfungskreisen. An 13 Orten (1899 : 11) wurden 206 Kandidaten (1899 : 180) geprüft, von denen 202 diplomiert werden konnten.

Während der Frühjahrsferien wurde in Zürich der vom Schweizerischen Handelslehrervereine organisierte erste Fortbildungskurs für Handelslehrer abgehalten.*) Das Programm umfaßte Kaufmännische Betriebslehre, Bankwesen, Verkehrslehre, praktische Uebungen und Diskussionsstunden, Besuch von zwei Handelsschulen und sechs kommerziellen und industriellen Anstalten. Die Teilnehmerzahl betrug 57; es waren 10 Kantone und 29 Schulanstalten dabei vertreten.

Bundesstipendien wurden im ganzen 36 bewilligt. Von den Stipendiaten widmen sich acht höherem kaufmännischem Studium (davon drei an der Handelshochschule in Leipzig, einer an der höheren Handelsschule in Venedig, zwei an der Handelsakademie in St. Gallen und je einer an den Hochschulen Zürich und Bern); 17 besuchten die oberen Klassen der vom Bunde subventionierten Handelsschulen; 11 Stipendien wurden für temporäre Fortbildung von Lehrern verabreicht. Gesamtsumme der Stipendien Fr. 9970.

Die weiteren finanziellen Leistungen des Bundes verteilen sich (im Verhältnis zu der Ausgabensumme und Schülerzahl) auf die Handelsschulen und kaufmännischen Fortbildungsschulen wie folgt:

a) Handelsschulen.

	Gesamtausgabe Fr.	Schulgelder Fr	Bundessubvention Fr.	Schülerzahl
Aarau	19023	160	6100	48
Bellinzona	47250	2100	12967	98
Bern	35928	3290	10394	66
Chaux-de-fonds	37709	—	9401	53
Chur	17206	2108	4820	65
Freiburg	14300	300	4262	25
Genf	52800	12000	13600	126
Lausanne	59446	8006	10455	96
Locle	14339	842	3671	28
Luzern	14200	197	4333	43
Neuenburg	217280	56493	50654	379
St. Gallen	45076	1661	10352	74
St. Gallen (Akademie und Verkehrsschule)	95528	4141	29595	260
Solothurn	17800	200	5000	63
Winterthur	32858	3588	9031	84
Zürich	52404	7524	14200	151
1900	773147	102610	198835	1659
1899	678853	89276	166381	1503

*) 31. März bis 12. April 1900.

b) Kaufmännische Fortbildungsschulen.

	Unterrichtshonorar Fr.	Gesamtausgabe Fr.	Bundessubvention Fr.	Schülerzahl Sommer	Schülerzahl Winter
Die 54 Sektionen des schweizerischen kaufmännischen Vereins weisen auf	175 857	250 270	79 100	2 695	4 569
Fünf vereinzelte Vereine	15 505	23 646	8 432	328	675
Dazu kommen weiterhin an Ausgaben des Zentralkomitees des Schw. Kfm. Vereins für Bibliothekanschaffungen, Sekretariat und Preisaufgaben . .	—	14 646	10 300	—	—
Für kaufmännische Lehrlingsprüfungen	—	4 237	3 180	—	—
Einmalige Spezialbeiträge an Vereine	—	—	300	—	—
1899/1900	191 362	292 799	101 312	3 023	5 244
1898/1899	163 624	330 268	93 255	4 629	

2. Gewerbliche und industrielle Ausbildung.

Die Entwickelung der vom Bunde subventionierten gewerblichen und industriellen Bildungsanstalten seit Inkrafttreten des bezüglichen Bundesbeschlusses vom 27. Juni 1884 machen folgende Zahlen deutlich:

Jahre	Zahl der Anstalten	Gesamtausgabe Fr.	Beiträge der Kantone, Korporationen 2c. Fr.	Bundesbeiträge Fr.
1885	86	811 872	517 895	151 940
1890	132	1 399 987	773 614	341 542
1895	203	2 203 133	1 265 637	567 752
1900	250	Angaben noch unvollständig		831 999

An Stipendien für Zwecke industrieller Bildung warf der Bund 1900 Fr. 38950 (1899: 39001) aus.

Die Verteilung der Anstaltssubventionen nach Kantonen und Anstaltskategorien und diejenige der Stipendien nach Kantonen und Zweckbestimmungen resümieren Tabelle I und II.

Außerdem gab der Bund an Subventionen für anderweitige Unternehmungen:

An 14 Handwerkerfachkurse (1 im Kanton Zürich Fr. 100, 8 Bern Fr. 925, 2 Luzern Fr. 100, 1 Appenzell Fr. 349, 2 Aargau Fr. 480)	Fr.	1 954
An den Verband der schweizerischen Heizer und Maschinisten für Kurse und Wandervorträge	„	720
An den 4. Fortbildungskurs für Handwerksschullehrer in Aarau . .	„	750
An den 2. Instruktionskurs an der école des arts métiers in Freiburg	„	3 640
An den Buchhaltungskurs für Fortbildungsschullehrer in Berneck (St. Gallen)	„	349
An den Kanton St. Gallen für sein Wanderlehrinstitut	„	2 022
Uebertrag:	Fr.	9 435

	Uebertrag:	Fr. 9 435
An den schweizerischen Gewerbeverein für die Lehrlingsprüfungen und die Förderung der Berufslehre*)		„ 10 000
An den schweizerischen Verband zur Förderung des Zeichen- und gewerblichen Berufsunterrichts für seine Zeitschrift und für eine Preisausschreibung		„ 2 400
An den Handfertigkeitsunterricht in den Lehrerseminaren Hofwyl und Pruntrut (Kanton Bern) Fr. 900, Lausanne (Waat) Fr. 500		„ 1 400
An den schweizerischen Verein zur Förderung des Handarbeitsunterrichtes für Knaben		„ 1 000
		Fr. 24 235
		(1899: Fr. 19 733)

(Siehe auch Tabellen auf Seite 208 u. 209.)

3. Weibliche Berufsbildung.

Die Entwickelung der vom Bund subventionierten Anstalten für weibliche Berufsbildung stellt sich seit dem Bundesbeschluß von 1895 in folgenden Zahlen dar:

Jahr	Zahl der Anstalten	Gesamtausgabe Fr.	Beiträge v. Kantonen, Gemeinden, Korporationen 2c. Fr.	Bundesbeiträge Fr.
1896/97	114	479 216	196 458	84 087
1898	124	524 156	236 615	108 766
1899	153	723 451	336 928	158 157
1900	180	Angaben noch unvollständig		164 306

*) Wir entnehmen dem „21. Jahresbericht des Schweiz. Gewerbevereins 1900" und dem „Berichte (desselben Vereins) betr. die Schweizerischen gewerblichen Lehrlingsprüfungen im Herbst 1899 und Frühjahr 1900" über diese beiden Unternehmungen folgendes:

„Die Zahl der im Jahr 1899/1900 geprüften Lehrlinge betrug 967, der geprüften Lehrtöchter 205; Total 1172 gegenüber 1104 im Vorjahre. Einer Verminderung in 14 Kreisen um 77 stand eine Vermehrung in 12 Kreisen um 145 gegenüber. Die Zahl der Kreise ist die gleiche geblieben wie im Vorjahre (29). Da die Kantone Genf, Neuenburg und Waat ihre besonderen staatlich-organisierten Lehrlingsprüfungen haben (deren Resultate unsere Angaben nicht enthalten), und für das Jahr 1901 auch in Wallis und in Obwalden Prüfungen vorgesehen sind, so wäre dann Tessin der einzige Kanton, in welchem diese Institution noch keinen Boden gefaßt hat. — Auch eine Anzahl Berufsverbände, z. B. die Buchdrucker, Bäcker, Gärtner, Konditoren, Metzger) veranstalten ihre Lehrlingsprüfungen unabhängig vom Schweizerischen Gewerbeverein.

Ihren eigentlichen Zweck werden die Lehrlingsprüfungen erst dann ganz erfüllen, wenn ihnen der Staat mit seiner Gesetzmäßigkeit Schutz verleiht und wenn sie für alle Lehrlinge obligatorisch sind.

Förderung der Berufslehre beim Meister. Auf die jeweilen im Dezember oder Januar erlassenen Ausschreibungen erfolgten in den Jahren 1895 bis 1900 im ganzen 271 Anmeldungen. Von diesen konnten nach Maßgabe des verfügbaren Kredits 97 Lehrmeister ausgewählt werden. Im ganzen sind 66 Lehrverträge abgeschlossen worden. Bis Ende des Berichtjahres wurden 28 Lehrverhältnisse beendigt. Die Resultate, die bei den Prüfungen der 28 Lehrlinge erzielt wurden, können als gute bezeichnet werden. Die bewilligten Beiträge variierten je nach den verfügbaren Mitteln oder in den Lehrverträgen vorhergesehenen Bedingungen zwischen Fr. 150 und 250."

Tab. I. Anstaltssubventionen.

Kanton	Techniken Fr.	Kunstgewerbeschulen u. Schulen mit kunstgewerbl. Ausbau Fr.	Fachschulen und Lehrwerkstätten Fr.	Gewerbemuseen mit Schulen Fr.	Gewerbemuseen exkl. Schulen, Modell- und Lehrmittelsammlungen Fr.	Technische Mittelschulen Fr.	Handwerker-, Zeichen- und Fortbildungsschulen Fr.	Total
Zürich	65150 (1)	72000 (1)	16500 (2)	—	13400 (3)	—	13107 (24)	180157 (31)
Bern	71253 (2)	16400 (1)	20600 (4)	—	12670 (2)	—	38710 (22)	159633 (31)
Luzern	—	6957 (1)	—	—	—	—	3200 (1)	10157 (2)
Uri	—	—	—	—	—	—	700 (1)	700 (1)
Schwyz	—	—	—	—	—	—	3753 (8)	3753 (8)
Obwalden	—	—	—	—	—	—	1165 (2)	1165 (2)
Nidwalden	—	—	—	—	—	—	950 (3)	950 (3)
Glarus	—	—	—	—	—	—	6318 (7)	6318 (7)
Zug	—	—	—	—	—	—	1397 (2)	1397 (2)
Freiburg	—	19485 (1)	2890 (1)	—	4000 (1)	3200 (1)	3759 (2)	33334 (6)
Solothurn	—	—	2500 (1)	—	—	—	10419 (11)	12919 (12)
Baselstadt	—	38033 (1)	—	—	19465 (2)	—	—	57498 (3)
Baselland	—	—	—	—	500 (1)	—	5096 (5)	5596 (6)
Schaffhausen	—	—	—	—	—	—	4047 (3)	4047 (3)
Appenzell A.-Rh.	—	—	1335 (1)	—	—	—	4521 (11)	5856 (12)
Appenzell J.-Rh.	—	—	—	—	—	—	250 (1)	250 (1)
St. Gallen	—	—	21536 (2)	27900 (1)	120 (1)	—	21894 (29)	71450 (33)
Graubünden	—	—	—	—	800 (1)	—	4769 (4)	5569 (5)
Aargau	—	—	—	—	13200 (1)	—	6648 (14)	19848 (15)
Thurgau	—	—	—	—	—	—	5271 (11)	5271 (11)
Tessin	—	—	—	—	—	—	26430 (20)	26430 (20)
Waat	—	—	4750 (9)	—	600 (1)	1000 (1)	5026 (6)	11376 (17)
Wallis	—	—	—	—	—	—	6026 (2)	6026 (2)
Neuenburg	—	15140 (1)	49326 (5)	—	—	—	4050 (3)	68516 (9)
Genf	—	78467 (2)	41216 (3)	6500 (1)	—	—	12600 (2)	138783 (8)
Summa	136403	241482	160653	34400	64755	4200	190106 (194)	831999 (250)
Anstalten	3	8	28	2	18	2	[1899 : 780229]	

Tab. II. Stipendien.

Kanton	Für Besuch von Schulen		Für Studienreisen		XIV. Instruktionskurs am Technikum Winterthur [1])		IV. Fortbildungskurs am Gewerbemuseum Aarau [2])		II. Instruktionskurs an der Ecole des arts et métiers, Freiburg [3])		XIV. Lehrerbildungskurs für Handfertigkeit in Neuenburg [4])		Rekapitulation	
	Zahl	Betrag	Zahl	Betrag	Stipendien	Betrag	Stipendien	Betrag	Stipendien	Betrag	Stipendien	Betrag	Stipendien	Betrag
		Fr.		Fr.		Fr.		Fr.		Fr.		Fr.		Fr.
Zürich	25	5350	6	1150	—	—	—	—	—	—	21	1950	52	8450
Bern	6	2700	1	250	—	—	7	280	2	300	4	560	20	4090
Luzern	1	400	—	—	1	350	2	100	—	—	—	—	4	850
Uri	—	—	—	—	1	100	—	—	—	—	—	—	1	100
Schwyz	2	600	—	—	—	—	2	80	—	-	—	—	4	680
Obwalden	—	—	—	—	—	—	1	70	—	—	—	—	1	70
Glarus	—	—	—	—	—	—	2	100	—	—	3	350	5	450
Zug	1	100	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	100
Freiburg	2	900	4	1000	—	—	—	—	7	1550	6	675	19	4125
Solothurn	—	—	—	—	5	1925	3	90	—	—	2	300	10	2315
Baselstadt	1	200	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	200
Baselland	—	—	—	—	1	150	—	—	—	—	1	120	2	270
Schaffhausen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	210	2	210
Appenzell A.-Rh.	—	—	—	—	—	—	2	80	—	—	—	—	2	80
St. Gallen	5	1400	—	—	—	—	1	50	—	—	5	810	11	2260
Graubünden	1	200	—	—	2	400	—	—	—	—	3	230	6	830
Aargau	2	400	2	400	—	—	5	175	—	—	3	375	12	1350
Thurgau	1	200	—	—	1	250	2	100	—	—	5	600	9	1150
Tessin	—	—	—	—	—	—	—	—	1	250	2	360	3	610
Waat	3	1800	—	—	1	250	—	—	2	500	16	2040	22	4590
Wallis	—	—	—	—	—	—	—	—	4	800	1	200	5	1000
Neuenburg	5	1900	—	—	—	—	—	—	1	250	24	2520	30	4670
Genf	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	500	4	500
Zusammen:	55	16150	13	2800	12	3425	27	1125	17	3650	102	11800	226	38950

[1]) 17. April bis 12. August. [2]) 23. Juli bis 10. August. [3]) 17. April bis 11. August. [4]) 9. Juli bis 4. August.

An der Subvention für 1900 mit Fr. 164306 nahmen Teil

Der	Kanton	Zürich	für	28	Anstalten	mit	27 205 Fr.
"	"	Bern	"	9	"	"	11 649 "
"	"	Luzern	"	1	"	"	1 000 "
"	"	Obwalden	"	1	"	"	150 "
"	"	Nidwalden	"	1	"	"	500 "
"	"	Glarus	"	14	"	"	1 387 "
"	"	Freiburg	"	2	"	"	4 350 "
"	"	Solothurn	"	10	"	"	4 824 "
"	"	Baselstadt	"	3	"	"	30 830 "
"	"	Baselland	"	10	"	"	4 965 "
"	"	Schaffhausen	"	5	"	"	2 163 "
"	"	Appenzell	"	18	"	"	2 197 "
"	"	St. Gallen	"	2	"	"	8 750 "
"	"	Graubünden	"	2	"	"	1 800 "
"	"	Aargau	"	23	"	"	4 192 "
"	"	Thurgau	"	33	"	"	4 339 "
"	"	Waat	"	6	"	"	12 861 "
"	"	Wallis	"	6	"	"	2 750 "
"	"	Neuenburg	"	3	"	"	6 994 "
"	"	Genf	"	2	"	"	31 400 "
							164 306 Fr.

Dazu kommen noch Beiträge für folgende besondere Unternehmungen:

Für einen Näh- und Flickkurs des Frauen- und Töchterbildungsvereins Biel	Fr. 100
Für den kantonalen Bildungskurs von Lehrerinnen für hauswirtschaftlichen Unterricht in Zürich	" 679
Für den kantonalen Fortbildungskurs für Schneiderinnen und Lingères in Lausanne	" 3318
und 8 Stipendien im Gesamtbetrage von Fr. 1875.	Fr. 4097

4. Landwirtschaftliches Unterrichtswesen.

Für Stipendien kamen vom Bund aus zur Verwendung Fr. 5565 (1899 Fr. 8060); und zwar an 21 Schülerstipendien für Landwirtschaftslehrer und Kulturtechniker Fr. 5325, an zwei Reisestipendien Fr. 240.

Die Subventions- und Frequenzverhältnisse der Anstalten zeigen folgende Ziffern:

Theoretisch-praktische Ackerbauschulen:			Schülerzahl	Kantonale Auslagen	Bundesbeitrag
1. Zürich:	Schule	Strickhof	30	18 451,85	9 225,92
2. Bern:	"	Rütti	45	28 471,61	14 235,80
3. Wallis:	"	Ecône	21	14 700,—	7 350,—
4. Neuenburg:	"	Cernier	28	32 771,92	16 385,96
		Total	124	94 395,38	47 197,68
		(1899	118	89 863,72	44 931,85.)

Landwirtschaftliche Winterschulen:	Schülerzahl	Kantonale Auslagen	Bundesbeitrag
1. Zürich: Strickhof	29	12301,23	6150,62
2. Bern: Rütti	71	10545,22	5272,61
3. " Pruntrut	22	6041,55	3020,77
4. Luzern: Sursee	58	11922,51	5961,25
5. Freiburg: Pérolles	32	8967,90	4483,95
6. St. Gallen: Custerhof . . .	32	17344,15	8672,07
7. Graubünden: Plantahof . .	38	19460,02	9730,01
8. Aargau: Brugg	72	15971,96	7985,98
9. Waat: Lausanne	43	16613,48	8306,74
10. Genf: Genf	9	6312,10	3156,05
Total	406	125480,12	62740,05
(1899:	393	117988,03	58994,—)

	Schülerzahl	Kantonale Auslagen	Bundesbeitrag
Kantonale Gartenbauschule Genf:	40	21892,80	10946,40
(1899:	38	21930,10	10965,05)
Weinbauschulen (mit Versuchsstationen)*)			
1. Ostschweiz: Wädensweil**) .	8+10	49750,05	24875,02
2. Waat: Lausanne-Vevey . .	7	53211,52	17600,—
3. Neuenburg: Auvernier . .	11	30694,92	15347,45
	36	133656,49	57822,47
	(1899:	140589,52	56833,04
Molkereischulen:			
1. Bern: Rütti	45	21678,36	10839,18
2. Freiburg: Pérolles . . .	5	13685,28	6842,64
3. Waat: Lausanne-Moudon .	5	8909,67	4454,83
	55	44273,31	22136,65
(1899:	46	39732,10	19866,05)

Zugleich subventionierte der Bund die Abhaltung **landwirtschaftlicher Vorträge und Spezialkurse**; es fanden deren statt:

Vorträge: 831 (1899: 810)
Spezialkurse: 282 (1899: 232)

* * *

Die Ausgaben des Bundes für das **gesamte berufliche Bildungswesen auf allen Gebieten** stellen sich demgemäß für 1900 im **Verhältnis zu 1899** wie folgt:

	1900 Fr.		1899 Fr.	
Kommerzielles Bildungswesen:				
Handelsschulen	198835		165677	
Vereinskurse	101312		93255	
Stipendien	9970	310117	?	258932
Gewerbliche u. industrielle Berufsbildung:				
Anstalten	831999		786229	
Stipendien	38950		39001	
Anderweitige Subventionen . . .	24235	895184	19733	844963
Weibliche Berufsbildung:				
Anstalten	164306		158157	
Temporäre Kurse	4097		2500	
Stipendien	1875	170278	325	160982
Landwirtschaftliches Unterrichtswesen:				
Ackerbauschulen	47198		44931	
Winterschulen	62740		58994	
Gartenbauschulen	10946		10965	
Weinbauschulen (mit Versuchsstationen)	57822		56833	
Molkereischulen	22137		19866	
Stipendien	5565	206408	8060	199649
		1581987		1464526

*) Die Ausgabe für die Versuchsstationen **als solche** sind nicht mit voller Sicherheit auszuscheiden.

**) Obst- und Weinbauschule 8, Gartenbauschule 10; daneben in temporären Kursen 392 Teilnehmer.

D. Vollzug des Art. 16 des Eidg. Gesetzes betr. die Arbeit in den Fabriken.

Die vorliegenden „Berichte der Kantonsregierungen" über die Ausführung dieses Gesetzes 1899 und 1900 weisen nur noch ganz vereinzelte Beispiele von mißbräuchlicher Kinderarbeit auf. Immerhin kam es noch in Freiburg vor, daß in einer Fabrik Kinder unter 14 Jahren sogar zur Nachtarbeit verwendet wurden. Aber die eidgenössischen Inspektoren sehen oft allerlei, was den Kantonsregierungen unbekannt geblieben, und so wird es wohl gethan sein, nicht allzu sehr sich zu freuen, ehe der nächstjährige Bericht der Inspektoren pro 1900 und 1901 die frohe Kunde bestätigt, daß die Staatssorge für die Minderjährigen annähernd vollständig durchgedrungen ist.

E. Das Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1899*)

bearbeitet und mit Bundesunterstützung herausgegeben von Dr. Alb. Huber, Erziehungssekretär (jetzt Staatsschreiber) des Kantons Zürich, zeigt die nämliche Anordnung wie seine Vorgänger (s. letztjährigen Bericht) und bietet diesmal als einleitenden Abschnitt eine Zusammenstellung über „die ökonomische Stellung der Primarlehrer in den einzelnen Kantonen der Schweiz auf Ende des Jahres 1900".

Dieselbe beweist in ihren Zahlen und Angaben auf beredteste, wie verschieden nicht bloß die Besoldungen als solche sich stellen, sondern auch wie verschieden die Normen sind, die für dieselben in den einzelnen Kantonen zur Geltung kommen. Ein allseitig vollständiges Bild würde nur aus dem Abdrucke der ganzen Arbeit mit all ihrem Detail resultieren, und selbst dann noch müßte man vielfach auf die thatsächlichen Verhältnisse zurückgreifen, um mit einiger Sicherheit zu einer richtigen vergleichenden Wertung der kantonalen Leistungen auf dem Gebiete der Primarlehrerbesoldungen zu gelangen. Immerhin wird ein Auszug, wenn er auch seiner Natur nach nur die Hauptumrisse wiedergeben kann, manchem Leser willkommen und geeignet sein, Anschauungen, die durch generalisierende Uebertragung der Verhältnisse einzelner Kantone auf die ganze Schweiz irrtümlicher Weise entstanden sind, berichtigend entgegenzutreten.

Für die ökonomische Stellung der Lehrer kommen folgende Faktoren in Betracht:

a) Reguläre Barbesoldung; Staatliche Alterszulagen; Gesetzlich normierte Naturalleistungen (Wohnung, Pflanzland, Holz) oder entsprechende Geldentschädigung;

b) Spezialleistungen des Staates für Aufbesserung bestimmter Lehrstellen, oder Entschädigungen für neben der eigentlichen Lehrstelle übernommenen anderweitigen Unterricht; Besoldungsaufbesserungen der Lehrstelle oder Personalzulage von Seite der Gemeinde; Freiwillige Zulagen;

c) Bestimmungen über Beihilfe bei vorübergehender Berufshinderung (Vikariatsentschädigungen; Bestimmungen über temporären Nachgenuß der Besoldung durch die Familie beim Hinschied des Lehrers;

*) Das Jahrbuch für 1899, XII, 169 und 260 Seiten umfassend, ist im Frühjahr 1901 erschienen und wie seine Vorgänger bei der Verlagsanstalt Art. Institut Orell Füßli in Zürich und beim Pestalozzianum in Zürich zum regulären Preise von fr. 5 zu beziehen.

Sicherung der Fürsorge bei Invalidität und Tod [Pensionen, Witwen- und Waisenkassen unter staatlicher Normierung und Beihilfe]).

Die Gruppe a enthält die allgemeinen Bestandteile der thatsächlichen Besoldung, b individuelle Zuthaten, c teilweise sehr erhebliche Verbesserungen der ökonomischen Stellung, die aber nur unter bestimmten Voraussetzungen in Kraft treten — wenn der Lehrer in der Berufserfüllung wirklich verhindert, oder wenn er invalid wird oder wenn ihn eine Familie überlebt —, und daher nur bedingt mitzählen.

Die Zusammenstellung des Herrn Dr. Huber berücksichtigt alle drei Gruppen; ein Auszug wird sich von vornherein auf die Faktoren der allgemein gesetzlichen Normierung, also auf Gruppe a zu beschränken haben.

I. Nun giebt es zunächst eine Reihe von Kantonen, die gar keine allgemein gesetzliche Normierung aufweisen und in denen die Festsetzung der Besoldung der Souveränität der Gemeinden überlassen ist: Uri, Schwyz, Nidwalden, Appenzell A.-Rh.

Für die Leistungen derselben kann ein vergleichender Maßstab allein aus einer gemeindeweise aufgenommenen Statistik gewonnen werden. Eine solche fand zuletzt im Jahre 1895 statt. Dieselbe wies als damalige Durchschnittsbesoldung per Primar-Lehrkraft auf:

für die gesamte Schweiz . . .	Fr. 1409
„ den Kanton Uri	„ 589
„ „ „ Schwyz . . .	„ 877
„ „ „ Nidwalden . .	„ 533
„ „ „ Appenzell A.-Rh.	„ 1867

In der Gesamtreihe der 25 Kantone nahm damit 1895 Uri die 22., Schwyz die 18., Nidwalden die 24., Appenzell A/Rh. dagegen die 5. Stelle ein. Dieses Verhältnis dürfte sich seither um so weniger zu gunsten der betreffenden Kantone verschoben haben, als von den übrigen 21 nicht weniger als 15 seit dem Jahre 1895 ihre allgemein gültigen Besoldungsbestimmungen im Sinn einer mehr oder weniger beträchtlichen Aufbesserung revidiert haben.

II. Die (21) übrigen Kantone weisen nun folgende Daten auf:

1. Zürich. Gesetzliches Minimum von Staat und Gemeinde Fr. 1200. Staatliche Alterszulage nach den Dienstjahren Fr. 100—400. Obligatorische Naturalleistungen.
2. Bern. Gesetzliches Minimum von Staat und Gemeinde (inkl. Alterszulage) für Lehrer Fr. 950—1250, für Lehrerinnen Fr. 800 bis 950. Naturalleistungen.
3. Luzern. Gesetzliche Besoldung für Lehrer Fr. 900—1300, für Lehrerinnen Fr. 700—1100 (Minimum in der Regel im 1. bis 4. Dienstjahr; nachher Abstufung nach den Verhältnissen der Schulen, den Leistungen u. s. w.). Naturalleistungen.
4. Obwalden. Lehrer Fr. 800, Lehrerinnen Fr. 400; in einigen Gemeinden auch Naturalleistungen.
5. Glarus. Gesetzliches Minimum Fr. 1000. Freie Wohnung.
6. Zug. Minimum für weltliche Lehrer Fr. 1300 mit freier Wohnung, weltliche Lehrerinnen Fr. 1000.
7. Freiburg. Gemeindeminimum:
   a) Stadtgemeinde mit mehr als 4000 Einw. Lehrer Fr. 2000, Lehrerinnen Fr. 1300.
   b) Stadtgemeinde mit weniger als 4000 Einw. Lehrer Fr. 1400, Lehrerinnen Fr. 1000.

c) Landgemeinde je nach Zahl der Schüler. Lehrer Fr. 800 bis 1000, Lehrerinnen Fr. 700—900.

Alterszulage nach Dienstjahren Fr. 50—1500. Naturalleistungen (Wohnung, Garten, Holz; Pflanzland nur für Lehrer).

8. Solothurn. Besoldungsminimum Fr. 1000. Alterszulage nach Dienstzeit Fr. 100—500. Naturalleistungen.
9. Baselstadt. Besoldung per Wochenstunde:
   a) 1. bis 4. Schuljahr (Primarschule) Lehrer Fr. 90—120, Lehrerinnen Fr. 50—70 (100).
   b) 5. bis 8. Schuljahr (Sekundarschule) Lehrer Fr. 100—160, Lehrerinnen Fr. 50—100 (120).

   Alterszulage bei voller Dienststelle (24 Stunden) nach Dienstjahren Lehrer Fr. 400—500, Lehrerinnen (22 Stunden) Fr. 250—350. (zwischen 23—12 Stunden $^3/_4$—$^1/_2$ dieser Summen.)
10. Baselland. Besoldungsminimum Fr. 1100. Naturalleistungen.
11. Schaffhausen. Besoldung je nach der Klassenzahl der Schulen Lehrer Fr. 1400—1800, Lehrerinnen $^4/_5$ dieser Summen. Alterszulage nach Dienstjahren Fr. 50—200.
12. Appenzell J.-Rh. Minimum an Jahresschulen Fr. 1000. Alterszulagen nach Dienstjahren in der nämlichen Schule Fr. 100—200.
13. St. Gallen. Besoldung an Jahres- und Dreivierteljahrschulen Fr. 1300, an Halbjahrschulen Fr. 850. Alterszulage nach Dienstjahren Fr. 100—200. Freie Wohnung.
14. Graubünden. Gemeindebesoldung: Minimum bei 24 Schulwochen Fr. 400, bei längerer Schulzeit entsprechend höher. Staatszulage für patentierte Lehrkräfte nach Dienstjahren: Minimum Fr. 300, Maximum Fr. 400.
15. Aargau. Minimalbesoldung Fr. 1400, bei erweiterter Primarschule (Fortbildungsschule) Fr. 1700—2000. Alterszulage nach Dienstjahren Fr. 100—300.
16. Thurgau. Minimalbesoldung Fr. 1200. Alterszulage nach Dienstjahren Fr. 100—400. Naturalleistungen.
17. Tessin. Minimum bei bloß 6 Schulmonaten Lehrer Fr. 500, bei längerer Schuldauer Fr. 600, Lehrerinnen $^1/_5$ geringer. Alterszulage Lehrer und Lehrerinnen Fr. 50 jährlich nach jedem im Kanton verbrachten Jahrzehnt des Schuldienstes. Wohnung, ev. auch Pflanzland „wo Lehrer und Lehrerinnen nicht ohnehin in der Gemeinde wohnen".
18. Waat. Minimum Lehrer bei definitivem Patent Fr. 1400, bei provisorischem Patent Fr. 900. Lehrerinnen bei definitivem Patent Fr. 900, bei provisorischem Patent Fr. 500. Alterszulage nach Dienstjahren Lehrer Fr. 50—200, Lehrerinnen Fr. 35—150. Naturalleistungen.
19. Wallis. Minimalbesoldung für patentierte Lehrer per Schulmonat Fr. 65, für provisorische Fr. 55. Für patentierte Lehrerinnen per Schulmonat Fr. 55, für provisorische Fr. 45. Naturalleistungen.
20. Neuenburg. Anfangsbesoldung (inkl. Naturalleistungen) in den vier Stadtgemeinden Lehrer Fr. 2000, Lehrerinnen Fr. 1200; in den übrigen Gemeinden Lehrer Fr. 1600, Lehrerinnen Fr. 1080. Alterszulage nach Dienstjahren Lehrer 60—600, Lehrerinnen Fr. 40 bis 400.

21. Genf. Besoldung nach Kategorien und Gemeinden:
Kategorie I Lehrer Fr. 1650, Lehrerinnen Fr. 1400, Unterlehrer Fr. 1400, Unterlehrerinnen Fr. 1100.
Kategorie II Lehrer Fr. 1850, Lehrerinnen Fr. 1500, Unterlehrer Fr. 1500, Unterlehrerinnen Fr. 1300.
Kategorie III Lehrer Fr. 2050, Lehrerinnen Fr. 1700, Unterlehrer Fr. 1700, Unterlehrerinnen Fr. 1500.
Alterszulage nach Dienstjahren Lehrer und Lehrerinnen Fr. 100 bis 1000, Unterlehrer und Unterlehrerinnen Fr. 80—800. Freie Wohnung oder Fr. 600 in Kat. I, freie Wohnung und Garten in Kat. II und III.

III. Es bestehen sonach:

Gesetzliche Besoldungsunterschiede für Lehrer und Lehrerinnen in Bern, Luzern, Obwalden, Zug, Freiburg, Baselstadt, Schaffhausen, Tessin, Waat, Wallis, Neuenburg, Genf; (dagegen Gleichstellung beider Geschlechter in Zürich, Glarus, Solothurn, Baselland, Appenzell J.-Rh., St. Gallen, Graubünden, Aargau, Thurgau).

Unterschiede der Besoldung nach Schulstufen: Baselstadt, Genf.
nach der Zahl der Klassen der Schulen: Schaffhausen.
nach Kategorien von Gemeinden: (Luzern), Freiburg, Neuenburg und Genf.
nach der Schuldauer: Appenzell J.-Rh., Graubünden, Tessin, Wallis.

Staatliche Alterszulagen nach den Dienstjahren besitzen Zürich, Bern, Freiburg, Solothurn, Baselstadt, Schaffhausen, Appenzell J.-Rh., St. Gallen, Aargau, Thurgau, Tessin, Waat, Neuenburg, Genf (dagegen nicht: Luzern, Obwalden, Glarus, Zug, Baselland, Graubünden und Wallis).

Naturalleistungen oder entsprechende Entschädigung sind vorgeschrieben in Zürich, Bern, Luzern, Glarus, Zug (Lehrer), Freiburg, Solothurn, Baselland, St. Gallen, Thurgau, Tessin (bedingt), Waat und Genf (dagegen nicht in Obwalden, Baselstadt, Schaffhausen, Appenzell J.-Rh., Graubünden, Aargau, Wallis, Neuenburg, in letzterem Kanton ausdrücklich in der Besoldung inbegriffen).

F. Eidgenössisches Polytechnikum und schweizerische Hochschulen.

Dem Programm der Eidgenössischen Polytechnischen Schule für 1901/1902 entnehmen wir folgende Ziffern für die Entwickelung derselben im Jahre 1900/1901:

	1900/1901	1899/1900
Anzahl der Schüler	1004	1007
davon Schweizer	642	620
Ausländer	362	387

Von den Staatsangehörigen des Auslandes weisen namhafte Frequenzziffern auf:

Oesterreich-Ungarn	84	Skandinavien	24
Deutschland	52	Frankreich	15
Rußland	30	Großbritannien	13
Rumänien	30	Dänemark	13
Holland	28	Amerika	12
Italien	27		

Die Gesamtzahl der Studierenden verteilt sich auf die einzelnen Abteilungen wie folgt:

	1900/1901		1899/1900	
Architektenschule	66	[8]	75	[18]
Ingenieurschule	204	[69]	196	[80]
Mechanisch-technische Schule	380	[168]	361	[157]
Chemisch-technische Schule, technische Sektion	201	[95]	203	[106]
" " pharmazeutische Sektion	11	[4]	10	[3]
Forstschule	35	[1]	37	[—]
Landwirtschaftliche Schule	50	[7]	55	[5]
Kulturingenieurschule	15	[3]	14	[1]
Schule für Fachlehrer, physikalisch-mathematische Sektion	23	[2]	27	[7]
" " " naturwissenschaftliche Sektion	19	[5]	29	[10]
	1004	[362]	1007	[387]
Dazu kommen noch Auditoren für einzelne Unterrichtskurse	507		449	
Darunter Studierende der Hochschule		190		139
Gesamtzahl der Frequenz	1511		1456	

Die Frequenzzahlen der Hochschulen für Winter 1899/1900 und Sommer 1900 sind durch das Eidg. statist. Bureau in der „Zeitschrift für schweizerische Statistik" Jahrg. 1900, II. Bd. S. 212 ff.) veröffentlicht worden.

Frequenz der Hochschulen aus dem In- und Ausland.

Winter 1899/1900.

	Studenten inländische total	Studenten inländische dav. wbl.	Studenten ausländische total	Studenten ausländische davon weibl.	Gesamtzahl der Studenten total	Gesamtzahl der Studenten weibl.	Auditoren total	Auditoren weibl.	Gesamtfrequenz total	Gesamtfrequenz wbl.
Basel	365	4	128	—	493	4	111	34	604	38
Zürich	404	20	325	150	729	170	210	78	939	248
Bern	566	36	327	143	893	179	117	51	1010	230
Genf	262	16	512	207	774	223	280	167	1054	390
Lausanne	250	7	256	69	506	76	114	57	620	133
Freiburg	144	—	173	—	317	—	56	18	373	18
Neuenburg	104	16	25	9	129	25	75	52	204	77
Winter 1899/1900	2095	99	1746	578	3841	677	963	457	4804	1134
Winter 1898/1899									4438	937

Sommer 1900.

	Studenten inländische total	Studenten inländische dav. wbl.	Studenten ausländische total	Studenten ausländische davon weibl.	Gesamtzahl der Studenten total	Gesamtzahl der Studenten weibl.	Auditoren total	Auditoren weibl.	Gesamtfrequenz total	Gesamtfrequenz wbl.
Basel	344	3	139	—	483	3	109	30	592	33
Zürich	366	16	347	151	713	167	119	40	832	207
Bern	600	44	362	149	962	193	82	27	1044	220
Genf	262	11	547	200	809	211	127	52	936	263
Lausanne	246	5	323	68	569	73	72	37	641	110
Freiburg	136	—	183	—	319	—	40	13	359	13
Neuenburg	101	14	17	4	118	18	27	14	145	32
Sommer 1900	2055	93	1918	572	3973	665	576	213	4549	878
Sommer 1899									4281	775

Frequenz der Fakultätsstudien.[1])

Winter 1899/1900.

	Theologie						Jurisprudenz		Medizin Studierende			Philosophie		Total	
	protestant.		röm.-kath.		christ.-kath.										
	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.	med.	vet.	Aud.	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.
Basel	53	7					42	1	140 (3)		8 (2)	258 (1)	95 (32)	493 (4)	111 (34)
Zürich	6	2					91 (3)	57 (6)	346 (124)		23 (5)	286 (43)	128 (67)	729 (170)	210 (78)
Bern	30	—			8	—	193 (5)	5 (1)	294 (114)		3	368 (60)	109 (51)	893 (179)	117 (51)
Genf	42	2					101 (1)	8	327 (128)		31 (4)	304 (94)	239 (162)	774 (223)	280 (167)
Lausanne	20	—					106	16	144 (45)		5 (2)	236 (31)	93 (55)	506 (76)	114 (57)
Freiburg	—	—	119	23			73	2	—		—	125	31 (18)	317	56 (18)
Neuenburg	16	—					24	2	—		—	89 (25)	73 (52)	129 (25)	75 (52)
	167	11	119	23	8	—	630 (9)	91 (7)	1251 (414)		70 (13)	1666 (254)	768 (437)	3841 (677)	963 (457)

Gesamtfrequenz (Schüler und Auditoren): 4804 (1134)

Sommer 1900.

	Theologie						Jurisprudenz		Medizin Studierende			Philosophie		Total	
	protestant.		röm.-kath.		christ.-kath.										
	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.	med.	vet.	Aud.	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.
Basel	52	2					48	4	133 (3)		10	250	93 (30)	483 (3)	109 (30)
Zürich	9	1					98 (4)	46 (7)	308 (119)		7 (1)	298 (44)	65 (32)	713 (167)	119 (40)
Bern	29	—			6		188 (4)	2	299 (119)	44	5	396 (70)	75 (27)	962 (193)	82 (27)
Genf	44	1					149 (3)	7	304 (119)		27 (2)	312 (89)	92 (50)	809 (211)	127 (52)
Lausanne	21	—					164	16	152 (43)		3 (2)	232 (30)	53 (35)	569 (73)	72 (37)
Freiburg	—	—	114	15			66	—	—		—	139	25 (13)	319	40 (13)
Neuenburg	18	—					24	1	—		—	76 (18)	26 (14)	118 (18)	27 (14)
	173	4	114	15	6	—	737 (11)	76 (7)	1240 (403)	44	52 (5)	1703 (251)	429 (201)	3973 (665)	576 (213)

Gesamtfrequenz (Schüler und Auditoren): 4549 (878)

[1]) Die eingeklammerten Ziffern geben die Zahl der in der Hauptziffer inbegriffenen weiblichen Studierenden und Auditoren.

[2]) Inkl. die Schüler der mit der medizinischen Fakultät in Genf verbundenen école dentaire: Winter 1899/1900: 31 (4), Sommer 1900: 27 (2).

G. Schweizerische permanente Schulausstellungen.

Die Schulausstellungen Zürich (Pestalozzianum), Bern, Freiburg und Neuenburg erfreuten sich einer normalen Entwickelung und Thätigkeit. Lausanne wird erst im Laufe des Jahres 1901 seine Sammlungen endgültig der öffentlichen Benützung zugänglich machen, da die Vollendung des neuen Seminargebäudes, das dieselbe aufnehmen soll, eine unerwartete Verzögerung erfuhr.

Das Pestalozzianum Zürich hat 1900 das erste Vierteljahrhundert seines Bestandes (Datum seiner Gründung als Schulausstellung 2. Febr. 1875) gefeiert; der 25. Jahresbericht enthält eine einläßliche Uebersicht seiner bisherigen Entwickelung. Außerdem veröffentlichte dasselbe anläßlich der Versammlung der Gesellschaft für Schulgesundheitspflege (Juni 1900) einen Spezialkatalog der schulhygienischen Schriften seiner Bibliothek und erstellte für Benutzung im Lokal einen drei Foliobände umfassenden Zeddelkatalog seiner Sammlung älterer Lehrmittel.

Die permanente Schulausstellung in Bern ist immer noch in Erweiterung begriffen; sie hat im Berichtjahr ein ihr von der Regierung zur Verfügung gestelltes, an ihr bisheriges Lokal anstoßendes Gebäude bezogen, wodurch es ihr möglich ward, der Schulhygiene den wünschbaren Raum zu geben.

Die Ausstellungen in Freiburg und Neuenburg, in etwas bescheidenerem Rahmen angelegt, suchen sich ebenfalls nach Maßgabe ihrer Mittel zu entfalten und der Hebung des Schulwesens durch Bücherleihe an das Personal ihrer Kantone und Unterstützung der Schulbehörde mit Rat bei Erweiterung der Lehr- und Unterrichtsmittel aller Art zu dienen. Freiburg hat nunmehr im neuen Eidgen. Postgebäude geräumige und eine ungehemmte Entwickelung des Institutes ermöglichende Lokalitäten erhalten.

Leider ist die statistische Zusammenstellung des Geschäftsberichtes des Bundesrates (dem wir auch einen Teil der vorstehenden Notizen entnommen haben), über Oekonomie und Bestand der Schulausstellungen insofern unvollständig, als die Angaben von Neuenburg fehlen. Die anderen Schulausstellungen wiesen auf:

	Kantons- u. Gemeindebeiträge	Gesamteinnahme	Gesamtausgabe	Saldo
Zürich	10426	16700	15500	+ 1200
Bern	7650	11745	12812	— 1067
Freiburg	3400	5903	5641	+ 262
Lausanne	2100	4661	4155	+ 506

	Inventarwert	Umfang der Fachsammlungen nach Stücken	Besucher	Ausgeliehene Gegenstände
Zürich	73000	51735	3715	4698
Bern	67370	?	3719	15000
Freiburg	?	?	?	2578
Lausanne	23357	?	410	260

II. Allgemeine Fragen und Strömungen.

Wie im letzten Bericht, gedenken wir auch dies Jahr über diesen Abschnitt nur ganz kurz zu referieren. Wohl ist auch das Jahr 1900 nicht arm an einzelnen Vorgängen, welche ebensowohl zeigen, daß wir im großen Ganzen nicht eben stille gestanden sind, als daß die alten Gegensätze fortdauernd miteinander ringen; aber indem die kulturelle Entwickelung in erster Linie auf dem Boden der Kantone sich vollzieht, treten eben doch nur wenige Ereignisse hervor, die als solche das Recht beanspruchen können, die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf sich zu ziehen. Einige Striche dürften genügen.

Vor allem ist zu konstatieren, daß die philanthropische Fürsorge für die anormal begabte und sittlicher Gefährdung ausgesetzte Jugend auch dies Jahr wieder die Gemüter vielfach beschäftigt und Fortschritte zu verzeichnen hat. In Zürich war es die Frage des Kinderschutzes, in Bern die Sorge für die anormal Begabten, die im Vordergrund des Interesses standen; neue Anregung zur Gründung einer Anstalt für schwachsinnige Taubstumme, sowie zur Förderung der Taubstummenbildung überhaupt, anderseits auch zu kräftigerem Eintreten gegen physische Uebel und soziale Ausbeutung sind von der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft, gegen sittliche Gefährdung von der neugegründeten Gesellschaft für Schulgesundheitspflege und dem Verband der Erziehungsgesellschaften ausgegangen; die Stellung zur Alkoholfrage beschäftigt mehr und mehr nun auch die pädagogische Diskussion.

Gewiß ist es nicht zufällig, daß unter den Projekten und Neugründungen von Schulanstalten diejenigen auch dies Jahr im Vordergrund stehen, die sich mit Bildungsstätten für die Interessen des Verkehres und Handels beschäftigen; so hat Neuenburg die Einweihung seiner Handelsschule glänzend gefeiert; Basel plant eine Handelshochschule, Biel eine Verkehrsschule, Genf ein Technikum und das älteste Technikum der Schweiz, Winterthur, hat seiner Anstalt eine Schule für Eisenbahnwesen angegliedert.

Im übrigen geht das höhere, wie das Volksschulwesen seinen ruhigen Gang. Am kräftigsten hat wohl im Jahre 1900 Zürich eingegriffen, um auf der Grundlage, die das neue Volksschulgesetz vom 11. Juni 1899 nach vierzigjähriger gesetzgeberischer Stagnation geschaffen, sein Haus allseitig den Forderungen der Gegenwart entsprechend einzurichten. Dagegen ist Appenzell A.-Rh. durch den Volksentscheid vom 29. April 1900 auf unbestimmte Zeit hin der Aussicht beraubt worden, sein Schulwesen auf gesetzlicher Basis einheitlich zu ordnen, und die Verwerfung des Postulats eines achten Schuljahres durch die glarnerische Landsgemeinde am 6. Mai 1900 wird wohl dort ebenfalls für längere Zeit größeren Reformen hemmend entgegentreten.

Als Angelegenheiten, die noch der definitiven Erledigung harren, bezeichneten wir im letzten Berichte die Frage betr. das Züchtigungsrecht des Lehrers und der Vertretung des weiblichen Geschlechtes in den Schulkommissionen im Kanton Bern. Letztere ist nun allerdings gründlich entschieden, indem das Volk am 4. November 1900 mit 41000 gegen 17000 Stimmen den bezüglichen Gesetzentwurf bachab sandte. In der Frage des Züchtigungsrechtes steht der Große Rat heute noch vor der Wahl zwischen drei gesetzlichen Formulierungen, unter denen nur diejenige der Minderheit der Großrätlichen Kommission dem

Lehrer dieses Recht unbedingt abspricht. Eine eigentümliche Episode in der Schulgeschichte des Kantons Graubünden bildete der Lesebuchstreit, der von der romanischen Bevölkerung des Bündner Oberlandes mit starker Betonung des konfessionell religiösen Elementes gegen die kantonalen Erziehungsbehörden erhoben wurde. Gegenüber dem offiziellen romanischen Lesebuch war von ultramontaner Seite in einer Reihe von Gemeinden ein durch Privatinitiative erstelltes eingeführt worden, das namentlich den in jenem verarbeiteten Robinsonstoff durch eine spezifisch katholisch gefärbte Erzählung, „Sigismund in Rätia" ersetzte, und als die Regierung den Gebrauch dieses Buches untersagte, fand am 30. September in Truns eine Volksversammlung statt, die von über 5000 Teilnehmern besucht war, dem offiziellen Lesebuche den christlichen Charakter absprach und gegen die Behörden wegen Kompetenzüberschreitung Klage erhob. Immerhin war es ein erfreuliches Zeichen, daß die Führer der Bewegung in der nämlichen Volksversammlung ihren Anhängern die Unterstützung des neuen Lehrerbesoldungsgesetzes empfahlen, das zwei Wochen später vom Bündnervolk mit unerwartet großer Mehrheit angenommen wurde.

Es gehört in die gleiche Reihe der Beweise für die „Macht des katholischen Geistes", wenn seither im Kanton St. Gallen das auf den Wunsch der Lehrer erlassene und vom Großen Rat fast einmütig genehmigte „Gesetz über die Schulsynode" dem Referendum unterworfen und in demselben am 10. Februar 1901 mit 27000 gegen 13000 Stimmen zu Falle gebracht wurde.

Neben den konfessionell geschürten Widerspruch gesellt sich als zweites Moment, das der freien Entwickelung gegenübertritt, eine in weiten Volksschichten wurzelnde Abneigung gegen Neuerungen, welche irgendwie die Lehrerschaft als Stand von der breiten Schichte des Volkes loslösen und übermächtig zu machen den Anschein haben. Gewiß hat dieses Motiv bei der eben erwähnten st. gallischen Abstimmung mitgewirkt; noch deutlicher trat es einen Monat später hervor, als in dem sonst durch seine Schulfreundlichkeit unentwegt im Vordertreffen marschierenden Kanton Thurgau das Seminargesetz, das der kantonalen Lehrerbildungsstätte einen vierten Jahreskurs beifügen wollte, zur verfassungsmäßigen Volksabstimmung gelangte (17. März 1901) und gegen alles Erwarten mit 8600 gegen 5600 Stimmen abgelehnt wurde.

Der dritte Faktor, der als die Entwickelung des Schulwesens in den Kantonen ernstlich gefährdend mehr und mehr in den Vordergrund tritt, ist die Thatsache, daß die Kantone allmählich an der Grenze ihrer ökonomischen Leistungsfähigkeit für Kulturaufgaben angekommen sind. Das tritt namentlich auch gegenüber den Bestrebungen für Aufbesserung der Lehrerbesoldungen hervor; auf diesem Gebiete vor allem macht sich, wie wir schon letztes Jahr aussprachen, in dem was als Fortschritt erstrebt wird, „das Gefühl geltend, daß mehr als je äußerste Behutsamkeit geboten", und hierin liegt auch der tiefste und berechtigtste Grund, warum allmählich die Bestrebungen für Bundessubvention der Volksschule immer mehr der idealen Zwecke entkleidet, direkt für die allgemeine ökonomische Besserstellung der Schule und vor allem des Lehrstandes in Anspruch genommen und mit steigender Heftigkeit gefordert wird.

Damit kommen wir auf den letzten Punkt dieser Betrachtungen, die das Schulwesen betreffenden Beziehungen zwischen den Kantonen und dem Bund.

Zwei Fragen haben hier im Berichtjahr die Gemüter hauptsächlich beschäftigt: diejenige der Eidgen. Medizinalprüfungen und diejenige der Bundessubvention der Volksschule.

1. Grundsätzlich ist in der Schweiz das Mittelschulwesen Sache der Kantone, also auch die Festsetzung der Lehrpläne desselben. Die Medizinalprüfungen unterstehen eidgenössischen Normen, einschließlich der zum medizinischen Studium erforderlichen Vorkenntnisse, die in den Maturitätsprüfungen nachzuweisen sind; natürlich bedingt die Abänderung der Bestimmungen über dieselben auch Modifikation des Lehrplanes der Mittelschulen selbst. Nun wurde 1899 vom Eidg. Departement des Innern eine Revision dieser Bestimmungen eingeleitet. Es fand im September unter der Leitung des Departementsvorstehers (Lachenal) eine Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren in Bern statt, die über die Angelegenheit Beratung pflog; das Departement beauftragte dann die eidgenössische Maturitätskommission, auf Grund der Berner Konferenz eine Vorlage auszuarbeiten. Aber plötzlich erschien nun, vom Bundesrat unterm 14. Dezember 1899 genehmigt, eine zweite Vorlage, die von ganz anderen Gesichtspunkten ausging, und die Schulorganisation der romanischen Schweiz, besonders Genfs, zum Ausgang nehmend, den Schulverhältnissen der deutschen Schweiz in keiner Weise Rechnung trug, was eine entschiedene Stellungnahme der Erziehungsdirektorenkonferenz gegen die Verordnung und die Sistierung der letzteren (durch Bundesratsbeschluß vom 26. Okt. 1900) zur Folge hatte. (S. Pädagog. Konferenzen, 10. März 1901.)

2. Wir haben schon im vorjährigen Berichte erwähnt, daß der Bundesrat in teilweiser Modifikation der Schenkschen Vorlage von 1895 am 20./21. März 1899 einen neuen Entwurf für einen Bundesbeschluß betr. die Unterstützung der öffentlichen Primarschulen aufstellte, daß derselbe dann aber bis nach dem Volksentscheid über die Kranken- und Unfallversicherung vom 20. Mai 1900 zurückgelegt wurde. Die Verwerfung des genannten Gesetzes führte in der Junisession der Bundesversammlung 1900 durch Einreichung von Motionen (im Nationalrat durch Dr. Gobat, im Ständerat durch Munzinger und Genossen), die Vorlage betr. Volksschulsubvention „den eidgenössischen Räten zu unterbreiten, und zwar so frühzeitig, daß dieselbe in der Sommersession 1901 zur Annahme gelangen kann". Beide Räte nahmen die bei ihnen gleichlautend eingebrachte Motion im Dezember an. Daraufhin arbeitete der Bundesrat eine vom 18. Juni 1901 datierende Botschaft zu der Vorlage aus, und legte letztere im Begleite derselben den Räten vor. Der Entscheid wird ohne Zweifel im nächsten Dezember fallen. Wir ersparen daher eine eingehende Darstellung dieser neuen Phase, in welche die Angelegenheit nun eingetreten, auf den nächsten Jahresbericht, indem wir nur noch beifügen, daß die Leser unseres Berichtes den Wortlaut der nun der Diskussion in den Räten unterstellten, gänzlich unverändert gebliebenen Vorlage vom 20./21. März 1899 bereits im Pädagog. Jahresbericht über das Jahr 1898 (Bd. 51, 2. Abt. S. 315/316) vorfinden.

III. Gesetze und Verordnungen des Jahres 1900.

Bund.

Vollziehungsverordnung zu den Bundesbeschlüssen betr. die gewerbliche und industrielle Berufsbildung und betr. die hauswirtschaftliche und berufliche Bildung des weiblichen Geschlechts. 17. Nov. 1900.

Instruktion der Experten für gewerbliches und hauswirtschaftliches Bildungswesen. 28. Dez. 1900.

Kanton Zürich.

Lehrplan für die Arbeitsschulen. 31. März 1900.

Verordnung, betr. das Volksschulwesen. 7. April 1900.

Kreisschreiben, betr. Untersuchung der in das Alter der Schulpflicht eingetretenen Kinder auf das Vorhandensein geistiger oder körperlicher Gebrechen. 10. April 1900.

Organisation und Lehrplan der Kurse zur Heranbildung von Arbeitslehrerinnen an Volks- und Fortbildungsschulen. 16. Mai 1900.

Verordnung, betr. die Leistungen des Staates für das Volksschulwesen. 12. September / 4. Oktober 1900.

Reglement über die Fähigkeitsprüfungen der Primarlehrer. 21. September 1900.

Lehrerseminar Küsnach. Lehrplan. 16. Februar 1900.

Technikum Winterthur. Lehrplan der Schule für Elektrotechniker. 14. Februar 1900.

Lehrplan der Schule für Eisenbahnbeamte. 17. März 1900.

Reglement für das Technikum. 2. August 1900.

Dienstordnung für den Abwart. 1900.

Hochschule Zürich. Reglement, betr. die Aufnahme von Studierenden. 17. Februar 1900.

Statuten für das mathematische Seminar an der 2. Sektion der philosophischen Fakultät. 3. März 1900.

Verordnung, betr. die Privatdocenten. 17. Mai 1900.

Promotionsordnung der theologischen Fakultät. 13. Juni 1900.

Reglement betr. die Diplomprüfung für das höhere Schulamt in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. 19. Juli 1900. 8. November 1900.

Stadt Zürich.

Grundsätze für die Abfassung der Stundenpläne der Primar- und Sekundarschule. 1. März 1900.

Bestimmungen über den hauswirtschaftlichen Unterricht der Mädchen. 8. März 1900.

Lehrplan für den hauswirtschaftlichen Unterricht für Mädchen der VIII. Primarklasse. 10. Mai 1900.

Reglement über die Benützung und Verwaltung des zoologischen Museums in Zürichhorn. 5. Juli 1900.

Lehrplan für die Handelsabteilung der höheren Töchterschule.

Kanton Bern.

Gesetz betr. Verschmelzung der Tierarzneischule mit der Hochschule. 21. Januar 1900.

Lehrerseminare. Unterrichtsplan für das deutsche Lehrerseminar. 4. Dezember 1900.

Hochschule Bern. Studienplan der veterinär-medizinischen Fakultät. 15. März 1900.

Reglement über die Erteilung der Doktorwürde an der vet.-med. Fakultät. 24. April 1900.

Reglement betr. die Habilitation an der vet.-med. Fakultät. 14. Mai 1900.

Reglement über die Disziplin an der Hochschule. 17. Oktober 1900.

Kanton Luzern.

Lehrplan für die Primar-, Wiederholungs- und Rekrutenschulen. 17. April 1900.

Reglement und Lehrplan betr. die Arbeitsschule. 3. Mai 1900.

Lehrerprüfungs-Reglement. 17. August 1900.

Turnprogramm für die Primar- und Sekundarschulen. 17. August 1900.

Kantonsschule. Lehrpläne. 22. September 1900.

Kanton Schwyz.

Regulativ für die Maturitätsprüfung an der Industrieschule des Kollegium Mariahilf in Schwyz (Nachtrag zum Regulativ für die Maturitätsprüfungen vom 18. Mai 1892). 17. Mai 1900.

Kanton Glarus.

Gesetz betr. das Fortbildungsschulwesen. (Schulgesetz § 55.) Angenommen von der Landsgemeinde 6. Mai 1900.

Fortbildungsschulen, gewerbliche und industrielle Bildungsanstalten mit öffentlichem Charakter werden mit angemessenen Beiträgen unterstützt, sofern die Lebens- und Leistungsfähigkeit derselben nachgewiesen ist. Ueber die Grundsätze, nach welchen die Fortbildungsschulen organisiert werden müssen, und nach welchen sich die staatliche Beitragsleistung zu richten hat, erläßt der Regierungsrat ein Reglement; derselbe trifft auch die nötigen Maßnahmen für möglichste Hebung des gewerblichen und industriellen Bildungswesens, für die Instruktion der Lehrkräfte und die Inspektion dieser Schulen. Der Regierungsrat ist auch diejenige kantonale Behörde, welcher das Recht der Verteilung bezüglicher Bundessubsidien zusteht, soweit dieselbe nicht von der zuständigen Bundesbehörde vorgenommen wird.

Reglement betr. das Fortbildungsschulwesen. 6. Oktober 1900.

Kanton Zug.

Lehrplan für die Primarschulen. 30. April 1900.

Lehrplan für die Sekundarschulen. 8. Mai 1900.

Reglement für die Prüfung der Primar- und Sekundarlehrer. 26. November 1900.

Vollziehungsordnung zum Schulgesetze. 11. Dezember 1900.

Kanton Freiburg.

Loi sur l'augmentation du traitement des instituteurs et des institutrices primaires. 29. November 1900.

Art. 1. Les instituteurs primaires qui comptent 4 annés d'enseignement reçoivent, à titre de traitement annuel, 300 fr. de pus que le minimum prévu par la loi.

Les institutrices primaires .... 200 fr. de plus que le minimum prévu par la loi.

Art. 2. Les maîtresses d'ouvrage .... recoivent 40 fr. de plus que le minimum de la loi.

Beschluß betr. die sanitarische Inspektion der Schulen (deutsch und französisch). 20. Januar 1900.

Beschluß betr. Maßnahmen zur Erhaltung der Denkmäler und Gegenstände von archäologischem, kunstgeschichtlichem und geschichtlichem Werte. 14. Februar 1900.

Collège St-Michel. Réglement et programme du baccalauréat ès-sciences commerciales. 26. Oktober 1900.

Kanton Solothurn.

Mitteilung an die Primarlehrer und Primarschulinspektoren betr. Beschluß des Regierungsrates vom 25. November 1899 auf Wiedereinführung der deutschen Schrift (Fraktur) an Stelle der Lateinschrift (Antiqua) u. s. w. 10. März 1900.

Kanton Baselstadt.

Lehrziel für die Primarschulen. 19. März 1900.

Allgemeine Amtsordnung für die Schulabwarte. 5. Juli 1900.

Ordnung über die Benützung von Schullokalitäten und Schulplätzen. 18. Oktober 1900.

Kanton Baselland.

Lehrplan für gemischte Sekundarschulen. 10. Februar 1900.

Kanton Schaffhausen.

Lehrplan für den Unterricht an den Realschulen. 1./7. März 1900.

Allgemeiner Lehrplan für die Elementarschulen. 18. Juni und 11. Juli 1900.

Kanton Appenzell A.-Rh.

Statuten der Lehrerpensionskasse (gegr. 3. März 1884). 27. März 1900.

Kanton St. Gallen.

Verordnung betr. die Gehalte der Lehrer und Beamten an der Kantonsschule und am Lehrerseminar. 20. Februar 1900.

Kantonsschule St. Gallen. Vertrag betr. Errichtung und Betrieb eines Schülerhauses. 10./27. März 1899.

Statut für das Schülerhaus. November 1900.

Betriebsreglement für das Schülerhaus. 25. Januar 1901.

Lehrerseminar Mariaberg. Lehrplan. 21./23. Februar 1900.

Kanton Graubünden.

Gesetz betr. Besoldung der Volksschullehrer. Vom Volk angenommen 14. Oktober 1900.

Art. 1. Das von den Gemeinden in bar zu bezahlende Minimum des Lehrergehaltes wird bei einer Schuldauer von 24 Wochen auf Fr. 400 und bei verlängerter Schuldauer entsprechend höher festgestellt.

Art. 2. An arme Gemeinden wird der Kanton zur Bestreitung der Lehrerbesoldung angemessene Beiträge gewähren.

Hierzu wird der Große Rat die erforderlichen Ausführungsbestimmungen erlassen.

Art. 3. Der Kanton zahlt jährlich, ohne Rücksicht auf die Leistungen der Gemeinden, jedem patentierten oder admittierten Lehrer, der an einer Gemeindeschule unseres Kantons angestellt ist und hinsichtlich seiner Leistungen und seines sittlichen Betragens zu keinen begründeten Klagen Anlaß giebt, eine Gehaltszulage.

Die Gehaltszulage beträgt:

a)	für patentierte Lehrer der ersten Altersklasse	(1. bis 5. Dienstjahr)	Fr. 300.—
b)	„ „ „ „ zweiten „	(6. bis 10. „	„ 350.—
c)	„ „ „ „ dritten „	(11. und mehr „	„ 400.—
d)	„ admittierte Lehrer		„ 150.—

Art. 4. Dieses Gesetz tritt nach seiner Annahme durch das Volk sofort in Kraft und dadurch werden die Großratsbeschlüsse vom 28. Okt. 1873 und vom 21. Mai 1891 außer Kraft gesetzt.

Kanton Thurgau.
Kreisschreiben betr. Handhabung der Absenzenkontrolle. 28. Dezember 1900.
Kanton Waat.
Circulaire du Département aux commissions scolaires concernant les dispenses des écoles d'été etc. 24. März 1900.
Collège cantonal. Règlement. 10. Februar 1900.
Université de Lausanne. Règlement général. 18. Januar 1900.
Kanton Neuenburg.
Arrêté supprimant le tantième à payer aux débitants du matériel scolaire gratuit. 3. Januar 1900.
Décret concernant les allocations pour l'enseignement primaire et secondaire. 20. November 1900.
Kanton Genf.
Règlement de l'enseignement primaire. 11. September 1900.
Programme de l'enseignement dans les écoles primaires. September 1900.
Programme des leçons de choses destinées à la première et à la seconde année 1900.
Collège de Genève. Programme d'enseignement 1900—1904. 14. August 1900.

IV. Pädagogische Vereine und Konferenzen.

10. Januar. Konferenz der schweizerischen Erziehungsdirektoren in St. Gallen. Beratung betr. Erstellung eines schweizerischen Schulatlas. Beschluß, betr. Bundessubvention der Volksschule die Aktion bis nach Entscheidung der Frage über Kranken- und Unfallversicherung zu vertagen.
12. Januar. Pestalozzifeier in der Pestalozzigesellschaft Zürich. Vortrag von Direktor Kull-Zürich: Das Taubstummenbildungswesen mit besonderer Berücksichtigung unserer schweizerischen Verhältnisse.
27. Januar. Pestalozzifeier in Bern. Festrede von Prof. Dr. L. Stein über Pestalozzis sozialpädagogische Ideen.
7. Februar. Versammlung des Evgl. Schulvereins Baselstadt in Basel. Vortrag von Dr. P. Barth: „Christentum und Gesundheitspflege".
24. Februar. Jahresversammlung der Sektion Basel des SLV.*) in Basel. 1. Jahresgeschäfte. 2. Vorweisung der neuen schweizerischen Schulwandkarte durch Sekundarlehrer Dr. E. Zollinger.
24. Februar. Glarnerische Sekundarlehrerkonferenz in Mollis. Referat von Tobler-Hätzingen über den Religionsunterricht. Grundsätzlicher Beschluß, derselbe möchte an allen glarnerischen Sekundarschulen eingeführt werden.
25. Februar. Ortsgruppe Zürich des deutschen Schulvereins in Zürich. Jahresgeschäfte.
25. Februar. Versammlung des kantonal züricher. Vereins für Handarbeiten in Zürich. Aufstellung des Programms für einen Lehrkurs in Metallarbeiten.
3. März. Hauptversammlung des bernischen Mittelschullehrer-Vereins in Bern. 1. Vortrag von Professor Walzel-Bern über Strömungen

*) SLV. = Schweizerischer Lehrerverein.

in der modernen Litteratur. 2. Finanzielle Besserstellung der bernischen Mittellehrer. Referent: Reuteler-Steffisburg. Auf eine Anregung im bernischen Lehrerverein und nach vorgängigen Beratungen in den Sektionen des Mittellehrervereins wurden nach Antrag des Referenten folgende Thesen zum Beschluß erhoben.

1. In Eingaben an Schulkommissionen, Erziehungsdirektion, Sekundarschulinspektorat und Schulsynode begründen der bernische Lehrerverein und der bernische Mittellehrerverein die Notwendigkeit der finanziellen Besserstellung der Mittellehrer und ersuchen diese Behörden dringend, durch geeignete Schritte bei den Gemeinden resp. Garantenvereinen für dieselbe nach Kräften zu wirken.
2. Die finanzielle Besserstellung für Mittellehrer und Mittellehrerinnen besteht: a) aus einem Besoldungsminimum von Fr. 2500; b) aus Alterszulagen von Fr. 200 nach je 5 Dienstjahren bis auf Fr. 600.
3. Die Vorstände der beiden Lehrervereine, sowie die einzelnen Mitglieder, arbeiten nach Kräften durch eifrige Propaganda an der Verwirklichung vorstehender Minimalforderungen.

3. Referat von Schneider-Langenthal über den Stand der Naturkundbuchfrage. Beschluß: erst nach dem Erscheinen des umgearbeiteten züricher Lehrmittels (Wettstein) sich über die Annahme desselben für den Kanton Bern oder Ausarbeitung eines eigenen Lehrmittels zu entscheiden.

10. März. Konferenz der schweizerischen Erziehungsdirektoren in Baden. Beschluß: Den Bundesrat zu ersuchen, er möchte das neue Maturitätsreglement für Mediziner einstweilen sistieren, in der Meinung, daß inzwischen die Kantone die Prüfung nach dem alten Reglement abnehmen.

1. April. Schweizerischer Handelslehrerverein in Zürich. 1. Motion Pelet-Lausanne: Quels sont les moyens les plus efficaces pour faciliter aux élèves des écoles de commerce suisses le passage d'une école dans une autre, afin de leur éviter une perte de temps et des lacunes dans leurs études? Beschluß, auf Vereinheitlichung des Programms &c. der Handelsschulen hinzuwirken. 2. Beschluß beim Eidg. Postdepartement um Erlaß der Aufnahmsprüfung der Postaspiranten für Absolventen von Handelsschulen (analog mit solchen von Gymnasien und Techniken) einzukommen.

5. April. Versammlung der Erziehungsdirektoren der romanischen Schweiz in Genf. Bezeichnung der Abgeordneten für die Weltausstellung in Paris.

7. April. Außerordentliche Generalversammlung des bündnerischen Lehrervereins in Thusis. Gehaltserhöhung der Volksschullehrer. Referent: Balastèr-St. Moritz; Korr. Buchli-Safien.

Beschluß: zu Handen der Behörde und des Volkes eine Minimalbesoldung von Fr. 800 (Staat 400, Gemeinde 400) zu postulieren, event. 1.—5. Dienstjahr 300, 6.—10. Dienstjahr 350, nach 10 Jahren 400 Fr. Staatsbeitrag. — Die Behörde adoptiert den Eventualantrag, der in der Volksabstimmung vom 14. Oktober 1900 durchdrang.

16. April. Sektion Luzern des SLV. in Luzern. 1. Vortrag von Dr. R. Brandstetter-Luzern: Im Zaubergärtlein meines Freundes, des alten Lehrers (Etymologisches). 2. Die neue schweizerische Schulwandkarte. Referat mit Demonstrationen von Sekundarlehrer J. Ludin-Luzern.

19. April. Freiwillige st. gallische Prosynode in St. Gallen. 1. Berichterstattung der Lehrplan-Begutachtungs-Kommission. Referent:

Führer-St. Gallen. 2. Referat über das fünfte st. gallische Lesebuch (Lehrer Schöneberger-Gähwil), über das sechste st. gallische Lesebuch (Frei-Rheineck und Blöchlinger-Goldingen) und Beschlüsse betr. unentgeltliche Abgabe der Lehrmittel, Gesetzesentwurf für die Schulsynode u. s. w.

28. April. Züricher Hochschulverein in Zürich. Jahresgeschäfte.

28. April. Delegiertenversammlung des bernischen Lehrervereins in Bern. 1. Durchberatung eines Statutenentwurfes zu einer Stellvertretungskasse für bernische Primarlehrer. Referent: Flückiger-Bern. 2. Generalreferat über das erste Thema des Arbeitsprogramms 1899/1900: Erhebungen über Lehrerwohnungen und Naturalleistungen. Referent: Baumann-Summiswald.

Beschlüsse:

1. Der Große Rat des Kantons Bern ist einzuladen, ein Regulativ über Lehrerwohnungen zu erlassen.
   Dasselbe bestimmt: a) Die Anzahl der Zimmer (Minimum 3); den Flächeninhalt und die Fenster derselben und die notwendigen, zur Wohnung gehörenden Räumlichkeiten. b) Bei Neubauten und wesentlichen Umbauten von Schulhäusern sollen wenigstens zwei Zimmer jeder Lehrerwohnung auf die Sonnenseite verlegt werden und heizbar sein.
2. Das Zentralkomitee sorgt dafür, daß in jeder Sektion sämtliche Wohnungen auf Grundlage des genannten Regulativs untersucht und diejenigen bezeichnet werden, welche als ungenügend taxiert werden müssen.
3. Diese Untersuchung hat sich ferner zu erstrecken: a) ob das Holz in der dem Gesetz entsprechenden Menge und Qualität geliefert werde, und ob das Schulland den daherigen Forderungen genüge. b) Ob die Entschädigung für die Naturalien den landesüblichen Preisen entspricht.
4. Diese Untersuchungen sind mit thunlichster Beförderung vorzunehmen und das Zentralkomitee dringt, gestützt auf das Regulativ, zuständigen Orts auf Abstellung der konstatierten Uebelstände.
5. Die Gemeinden sollen benachrichtigt werden, daß nach der oben gezeichneten Weise vorgegangen werden solle.
6. Das Zentralkomitee thut die nötigen Schritte, um den Klagenden zu ihrem Rechte zu verhelfen.

3. Generalreferat über das zweite Thema: Stellung der Behörden zur Lehrerschaft und Schule. Referent: Minder-Steffisburg.

Beschluß: Das Zentralkomitee des bernischen Lehrervereins bezeichnet aus den Mitgliedern des Vereins Vertreter in der Presse. Diese haben die Aufgabe, in der ihnen angewiesenen Zeitung von Zeit zu Zeit Fragen, welche die Lehrerschaft oder die Schule berühren, zu behandeln.

1. Mai. Konstituierende Versammlung des Verbandes schweizerischer Erziehervereine in Olten.

28. Mai. Frühjahrskonferenz des glarnerschen Lehrervereins in Mollis. Jahresgeschäfte.

28./29. Mai. Schweizerischer Armenerzieherverein in Murten. 1. Die Ernährung unserer Zöglinge, mit besonderer Berücksichtigung der Alkoholfrage. Referent: Waisenvater Th. Beck-Schaffhausen; Korreferent: B. Müller, Vorsteher in Schönenwerth-Wetzikon.

Während der Referent in Bezug auf die Alkoholfrage sich eher für mäßigen Genuß von Wein oder Most, als für vollständige Ab-

stinenz aussprach, stellte der Korreferent folgende Thesen über diesen Punkt auf:

1. Der Alkohol ist kein Nahrungs-, sondern ein Genuß- oder Reizmittel, das der kindliche Organismus nicht nur nicht bedarf, sondern das ihm eher schadet. Es kann also mit Fug und Recht weggelassen werden.
2. Auch durch mäßigen Genuß kann man in den Kindern ein Bedürfnis wecken, das die gefährliche Eigenschaft hat, daß es gesteigert werden kann zur Sucht. Besonders gefährlich scheint mir dieser Umstand bei hereditär belasteten Kindern zu sein. Ist eine Anlage zum Trunke vorhanden, so liegt es auf der Hand, daß selbst ein mäßiger Genuß von Alkohol diese Anlage fördert und ihr zu einer stetigen Entwicklung verhilft.

Resolutionen wurden keine gefaßt.

2. Ueber den Erfolg des Vorschlags, den Namen „Rettungsanstalt" in „Erziehungsanstalt" umzuwandeln (s. vorjähr. Bericht S. 312) referiert Vorsteher Gloor-Effingen. Von 25 „Rettungsanstalten" haben nur 13 geantwortet, unter denen fünf den neuen Namen offiziell angenommen, sechs definitiv beim alten Namen bleiben.

31. Mai. Allgemeine Konferenz der deutschen (reformierten) Lehrerschaft des Kantons Freiburg in Freiburg. 1. Das neue allgemeine Reglement für die Primarschulen. Referent: Streit-Courtepin. 2. Das Schul-Tagebuch. Referent: Hans-Lurtingen. 2. Diskussion über die Rechnungslehrmittel.

5. Juni. Konferenz der schweizerischen Erziehungsdirektoren in Bern. Beschluß: Eine Eingabe an den Bundesrat, die Vorlage über Subvention der Volksschule durch den Bund beförderlich an die eidgen. Räte zu bringen.

9./10. Juni. Erste Jahresversammlung der schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege in Zürich.

1. Die Verwahrlosung vom medizinischen Standpunkte aus betrachtet. Referent: Professor Dr. Girard-Bern. Korreferent: Prof. Dr. Zürcher-Zürich.

a) Thesen des Referenten:

1. Die Benennung „verwahrloste Kinder" ist trotz ihrer allgemeinen Anwendung zu unbestimmt und unvollständig . . . Vorzuziehen wäre, diese Benennung durch „sittlich gefährdete Kinder" zu ersetzen und den Ausdruck „verwahrloste Kinder" im eigentlichen Sinne des Wortes als Unterbegriff zu betrachten.
2. Die Ursachen der sittlichen Gefährdung der Kinder sind dreifacher Art:
   a) mangelhafte, ungünstige oder geradezu verderbliche Familienverhältnisse;
   b) schädliche Einwirkungen anderer Personen;
   c) individuelle Veranlagung.

   Unter diesen drei Ursachen hat die dritte eine größere Wichtigkeit, als man ihr gewöhnlich beizulegen pflegt.
3. Die sittliche Gefahr ist häufig von der körperlichen begleitet oder hat sie im Gefolge.
4. Die Kinder, welche sich in sittlicher Gefahr befinden, liefern bekanntlich als Erwachsene einen großen Teil der Verbrecher. Um die Mittel, dem Uebel abzuhelfen, gründlich kennen zu lernen, muß man unter diesen Kindern drei Gruppen unterscheiden:
   a) verwahrloste Kinder im eigentlichen Sinne des Wortes, d. h. Kinder, welche der sittlichen Gefahr ausgesetzt sind;

b) Kinder, welche schon moralisch verdorben sind, d. h. eine sittliche Schädigung erlitten haben;

c) lasterhaft veranlagte Kinder.

Die Kinder der ersten Gruppe erfordern vorbeugende Behandlung; die der zweiten sind eine Art Kranke, welche heilenden Maßregeln unterworfen werden sollten; die der dritten Gruppe sind sozusagen Schwache, im Grunde Unverbesserliche, bei denen man aber oft eine mehr oder weniger bedeutende und dauernde Hebung des sittlichen Verhaltens erzielen kann (andauernde Gewöhnung an eine regelmäßige, solide Lebensweise, ausgleichende Pflege und Entwickelung der noch nicht beeinflußten Anlagen).

5. Die Unterscheidung zwischen Verbrecher und Nichtverbrecher hat bei den gefährdeten Kindern nur einen relativen Wert. Der Unterschied ist oft zufällig in dem Sinne, daß die verbrecherischen Handlungen oft nur durch Gelegenheit verursacht werden, außerdem verliert diese Unterscheidung an Wichtigkeit durch die Tatsache, daß es sich um Vergehen handelt, die von Kindern begangen sind, welche ein beschränktes oder vielleicht kein sittliches Urteil besitzen.

6. Verbrecherische Kinder unter 16 Jahren sollen den Gerichten nicht unterworfen, sondern den Verwaltungsbehörden übergeben und nach den unten angegebenen Grundsätzen behandelt werden. Verbrecherische Kinder unter 18 Jahren sollen, wenn die gerichtlichen Behörden dies für gut finden, den Verwaltungsbehörden übergeben und wie die verbrecherischen Kinder unter 16 Jahren behandelt werden können.

7. Unter den für die sittlich Gefährdeten anzuwendenden Mitteln sind besonders anzuführen:
   a) die frühzeitige Fürsorge für die unglücklichen Kinder;
   b) der Entzug der väterlichen Gewalt gegenüber unwürdigen oder unfähigen Eltern (jedoch niemals unwiderruflich) und die Uebertragung der daraus hervorgehenden Rechte und Pflichten auf Organe des Staates oder private Gesellschaften, resp. Privatpersonen, welche die nötigen Garantien darbieten.

8. Bevor man über die Maßnahmen entscheidet, welche auf Kinder anzuwenden sind, hinsichtlich deren man erkannt hat, daß sie sich in sittlicher Gefahr befinden, muß in jedem Falle eine Untersuchung stattfinden, um festzustellen, zu welcher der unter Ziffer 4 erwähnten Kategorien sie zu rechnen sind.

   Unter Vorbehalt der übertragbaren oder ansteckenden Krankheiten oder besonderer Gebrechen, von denen die in Frage stehenden Kinder betroffen sein können, und die besondere Maßnahmen erfordern, ist nötig, für jede der oben erwähnten Kategorien folgende Verhaltungsmaßregeln zu empfehlen:
   a) Die verwahrlosten Kinder im eigentlichen Sinne des Wortes sollen vorzugsweise einzeln oder in kleinen Gruppen empfehlenswerten Familien anvertraut werden, unter Vermeidung des Unterbietens. Je nach den Fällen, Gegenden und Gewohnheiten soll man sich entweder an ackerbautreibende oder an Handwerkerfamilien wenden.
      Anstalten nach der Art des Waisenhauses, welche eine gewisse Anzahl von Kindern zusammen aufnehmen können, werden für diese Kategorie oft nützlich, zuweilen notwendig sein.
   b) Diejenigen Kinder, welche schon verdorben sind, d. h. eine sittliche Schädigung erlitten haben, sollen in besonderen Erziehungsanstalten untergebracht werden;
   c) die von Natur tief lasterhaften Kinder sollen in sog. Besserungsanstalten untergebracht werden, welche von denen der Kategorie b verschieden sind.

9. Es ist notwendig, das Zusammenwürfeln der Kinder dieser drei Kategorien zu vermeiden, um jeden schädlichen Einfluß der schlechten Elemente auf die andern vorzubeugen.

10. Die Dauer der Internierung darf nicht zu kurz sein und soll für jeden Fall festgesetzt werden. Die bedingungsweise Befreiung wird zuweilen gute Wirkungen erzielen können.
11. Je nach ihrem Betragen und ihrer Aufführung können die Kinder durch Beschluß der Verwaltungsbehörden aus einer Kategorie in die andere versetzt werden.
12. Auf Verlangen der Eltern oder ihrer Stellvertreter können die Verwaltungsbehörden, jedoch erst nach einer Untersuchung, wegen einer sittlichen Gefahr, die Internierung solcher Kinder anordnen, deren Eltern nicht im stande sind, sie zu regieren.

b) Anträge des Korreferenten:

1. Es ist dem Schweizerischen Justiz- und Polizeidepartement das Referat von Prof. Dr. Girard, sowie ein Protokollauszug der heutigen Verhandlungen einzureichen mit der Bitte, bei Ausführung des schweizerischen Strafgesetzbuches die gemachten Anregungen zu berücksichtigen.
2. Es ist als wünschenswert zu erklären, daß in den Kantonen jeder Lehrer über die Frage der verwahrlosten Jugend orientiert, zur Beobachtung angeleitet und auf die vorhandenen Mittel und Wege aufmerksam gemacht werde.

Die Thesen des Referenten und die Anträge des Korreferenten werden ohne Widerspruch gutgeheißen.

2. Die Konstruktion von Böden und Decken in Schulhäusern und Turnhallen. Referent: Stadtbaumeister A. Geiser-Zürich.

Thesen (ohne Widerspruch angenommen):

Um die durch größere Schüleransammlungen in Schulgebäuden sich geltend machenden ungünstigen Einflüsse auf ein Mindestmaß zu reduzieren, empfiehlt sich vom technischen Standpunkte aus:

a) Erstellen zweckentsprechender Heizungsanlagen (Zentralheizung) in Verbindung mit hinreichender Ventilation; in das System sind Vorplätze, Korridore, sowie Aborte hineinzubeziehen;
b) ein in allen Teilen sorgfältiger, mit den Erfahrungen der Technik schritthaltender Ausbau der Klassenzimmer wie der Nebenräume; diesfalls empfiehlt sich nach den gemachten Erfahrungen die Fortsetzung des Versuches, das bisherige System der Zwischenbalkendecken mit Schuttausfüllung zu ersetzen durch eisernes Gebälke mit massiver Ausfüllung, und an Stelle der Holzböden in Schulhäusern und Turnhallen einen Beleg von Linoleum, bezw. Kork, zu verwenden;
c) ein dem Baue in allen seinen Teilen entsprechender sorgfältiger Unterhalt.

3. Die hygienischen Anforderungen an den Stundenplan. Referent: Rektor Dr. Werder-Basel. Korreferent: Professor F. Erismann-Zürich. — Die von der Versammlung (inkl. Zusatzanträge des Korreferenten) angenommenen Thesen lauten:

1. Die Stundenpläne sind von unten an zu stark belastet; es gilt daher abzurüsten.

   (Z.) Der Mittwoch und Samstagnachmittag dürfen unter keinen Umständen und auf keiner Schulstufe mit Unterrichtsstunden besetzt werden.
2. Die Stunden sind nach Möglichkeit derart einzuordnen, daß sich ein wohlthuender Wechsel und mit ihm die Möglichkeit ergiebt, die Hausaufgaben gleichmäßig zu verteilen; gesundheitswidrige Anordnungen in Stundenplänen sollen beseitigt werden.

   (Z.) Den körperlichen Uebungen soll im Stundenplane aller Schulstufen ein größerer Spielraum als bisher zugewiesen werden. Ein

spezielles Interesse hat die Schule an der Einrichtung öffentlicher Spielplätze.

3. Zwischen die einzelnen Unterrichtsstunden haben viertelstündige Pausen einzutreten.

4. Die Ferien sollen derart zugemessen werden, daß sie dem Schüler die Möglichkeit zu ausreichender Erholung wirklich bieten.

(B.) 5. Die Hygiene soll in allen Lehrerbildungsanstalten als obligatorisches Prüfungsfach eingeführt werden.

4. Die Erfolge der Ferienkolonien. Referent: Pfr. W. Bion („der Vater der Ferienkolonien"). Korreferent: Direktor Clerc-Chaux-de-fonds. Korreferent und Versammlung schloß sich den Thesen Bions an:

1. Ferienkolonien und mit denselben zusammenhängende Einrichtungen haben sich in gesundheitlicher, erzieherischer und sozialer Beziehung als eine Wohlthat erwiesen.

2. Ihre Weiterverbreitung und Fortentwicklung ist eine Aufgabe und Pflicht aller Menschen- und Kinderfreunde.

3. Es ist dahin zu wirken, daß die Wohlthat derselben einer noch weit größeren Anzahl von Kindern und für eine längere Zeitdauer zu teil werde.

4. Die Errichtung von einzelnen Vereinspflegehäusern, in welchen erholungsbedürftige Kinder zu jeder Zeit Aufnahme finden können, ohne daß sie dadurch in ihrem Schulunterrichte eine wesentliche Störung erleiden, und die Sorge für eine bessere Ernährung der aus den Ferienkolonien zurückkehrenden armen Kinder ist überall anzustreben.*)

18. Juni. Kantonale Lehrerkonferenz von Appenzell A.-Rh. in Waldstatt. Jahresgeschäfte. Der Zeichenunterricht in der appenzellischen Volksschule. Auf Grund der schon im letzten Berichte erwähnten Referate für die vorjährige Konferenz hielt ein erstes Votum Kantonalschullehrer Pfenninger-Trogen. Nach seinem Antrage beschloß die Konferenz:

Die Landesschulkommission ist ersucht, den Lehrern aller Schulstufen durch subventionierte Kurse Gelegenheit zu bieten, ihre zeichnerischen Lücken auszufüllen. Diese Kurse hätten in erster Linie den Sinn, das Skizzieren nach einfachen natürlichen Gegenständen, sowie die elementare Verwendung der Farben zu lehren. Für Vorgerücktere, insbesondere auch für Reallehrer wäre die zeichnerische und malerische Behandlung von Pflanzen und Tieren nach der Natur in Aussicht zu nehmen.

23. Juni. Versammlung von Wehrlischülern in Kreuzlingen. (J. J. Wehrli 1834—53, erster thurgauischer Seminardirektor daselbst.)

23. Jurassischer Lehrertag in Pruntrut. Die Inferiorität des Jura (gegenüber dem deutschen Kantonsteil des Kanton Bern) bei den Rekrutenprüfungen und die Mittel zur Hebung seiner Ergebnisse. Referent: Seminarlehrer Renk-Pruntrut.

25. Juni. Sitzung des Obwaldner Lehrervereins in Sarnen. Die Rekrutenprüfungen. Referent: Gerichtspräsident Ad. Wirz-Sarnen.

28. Juni. Société fribourgeoise d'éducation in Estavayer. Matériel indispensable à l'enseignement intuitif dans les trois degrès de

*) Die Referate der Versammlung finden sich in extenso in dem Jahrbuch der Schw. Gesellschaft f. Schulgesundheitspflege, 1. Jahrg., Zürich 1900; ebenso die eingehende Berichterstattung über die Verhandlungen und die mit denselben zusammenhängenden Veranstaltungen (Besuch des Schulhauses auf dem Bühl, schulhygienische Ausstellung und Demonstrationen in derselben von Prof. Erismann, Dr. Schultheiß, Dr. Silberschmied.

l'école primaire; moyens pratiques de se le procurer. Referent: Lehrer Vondallaz-Estavayer.

5. Juli. Kantonallehrerkonferenz des Kanton Schaffhausen in Schaffhausen. 1. Ueber die Gestalt und Ausmessung der Erde. Vortrag von Reallehrer Rahm-Hallau. 2. Die Freizügigkeit der Lehrer. Referat von Dr. Fr. Waldmann-Schaffhausen.

Beschluß der Konferenz: die kantonale Erziehungsdirektion zu ersuchen, mit den anderen Erziehungsdirektionen ein Konkordat für Freizügigkeit der Lehrer zu vereinbaren oder Konkordatsprüfungen zu veranstalten.

24. Juli. Konferenz der schweizerischen Erziehungsdirektoren in St. Gallen. Beschlußfassung in Sachen der Bundessubvention der Volksschule und der Erstellung eines schweizerischen Schulatlasses; die Ausführung des letzteren wird den Kantonen Bern, Zürich und Genf übertragen.

28. Juli. Interkantonale Lehrerkonferenz der Bezirke Dornach, Thierstein und Laufen in Laufen (Bern). Vortrag von Lehrer Baumberger-Basel über: Geologisches von Laufen und Umgebung.

5. August. Schweizerischer Verband zur Förderung des Zeichen- und gewerblichen Berufsunterricht in Aarau. 1. Diskussion über die Materialkunde in der gewerblichen Fortbildungsschule. Referent: Baumgartner-Herisau. Angenommene Thesen:

1. Der Unterricht in der Materialkunde ist, wo immer möglich, in den Handwerker- und gewerblichen Fortbildungsschulen zum weitern Ausbau derselben einzuführen.
2. Der Lehrstoff soll in Bezug auf die Auswahl der Materialien den örtlichen Verhältnissen angepaßt werden.
3. Der Unterricht soll größtenteils Anschauungsunterricht sein, soll durch Anlegen von Sammlungen unterstützt werden und im Unterrichte mehr die praktische Verwendung des Materiales als seine Beschreibung zur Geltung bringen.
4. Der Vorstand des Verbandes soll die Frage prüfen, ob nicht ein Leitfaden für dieses Unterrichtsfach geschaffen werden sollte. (Eine weitere These, die bestimmte, daß die für dieses Fach nötige Unterrichtszeit auf Kosten des Zeichnens erfolgen sollte, und die zudem die Zahl der Jahresstunden für die Materialkunde fixieren wollte, wurde nach längerer Diskussion fallen gelassen.)

2. Diskussion über die Farbe im Zeichenunterricht der Volksschule. Referent: Schneebeli-Biel.

12. August. Federazione dei Docente Ticinesi in Melide. Annahme des Projektes eines Pensionsgesetzes mit staatlicher Unterstützung.

25. August. Appenzellisch-rheinthalische Lehrerkonferenz in Berneck. 1. Zur Methodik des Deutschunterrichts. Referent: Reallehrer Mayer-Altstetten, Korreferent: G. Frey-Rheineck. 2. Vorschläge zur Selbsthilfe der schweizerischen Lehrerschaft (Kurunterstützung und Lehrerheim). Referent: Walt-Thal.

25. August. Versammlung des Schweizerischen Gesang- und Musiklehrervereins in Zürich. 1. Ueber die Ausgestaltung des Vereins schweizerischer Musik- und Gesanglehrer. Referent: Direktor Fröhlich-Zofingen. 2. Ueber die zukünftige Gestaltung der Gau- und Bezirksgesangfeste. Referent: A. Wydler-Zürich. (Vgl. 27. Okt.)

3.—5. September. Schweizerische gemeinnützige Gesellschaft in Zug. 1. Die jugendlichen Arbeitskräfte in Handwerk und Gewerbe, in der Hausindustrie und in den Fabriken.

Referent: Oberrichter E. Schwyzer-Zug. Der Referent schließt mit folgenden **Wünschen**, die zur Weiterleitung und Ausführung an die volkswirtschaftliche Kommission verwiesen werden:

a) Für die jugendlichen Personen in Betrieben, welche dem schweizerischen Fabrikgesetz unterstellt sind.

Es möchte bei einer event. Revision des Fabrikgesetzes eine Verkürzung der Arbeitszeit angestrebt werden und zwar sollte die Arbeitszeit für Kinder unter 16 Jahren im Maximum acht Stunden täglich betragen.

Die Bestimmungen, betr. Schulunterricht, sollten auf alle jungen Leute unter 18 Jahren ausgedehnt werden.

Absolutes Verbot von Sonntag- und Nachtarbeit, sowie jeglicher Ueberzeit für die jugendlichen Personen unter 18 Jahren.

Einheitliche Vollziehungsverordnungen für die Kantone.

Die Strafen für Uebertretungen sollten durch bundesrätliche Verordnung für die einzelnen Fälle festgesetzt werden und nicht nur die Arbeitgeber, sondern auch die Eltern und Vormünder treffen.

b) Für die Lehrlinge und Lehrtöchter.

Die Berufslehre beim Meister soll eine Fortsetzung der Schule sein und vom Staat finanziell unterstützt und kontrolliert werden.

Der Meister sei als Lehrer, der Lehrling als Schüler zu betrachten.

Von den gemeinnützigen Gesellschaften soll die Errichtung von Patronaten und Heimstätten angestrebt werden.

Die Bestrebungen für das Zustandekommen einer schweizerischen Gewerbeordnung sind lebhaft zu unterstützen.

Inzwischen ist es wünschenswert, daß das Lehrlingswesen durch Gesetze geordnet werde.

c) Für die jugendlichen Arbeiter im Gewerbe und in der Hausindustrie.

Bei der gesetzlichen Regelung der Arbeitsverhältnisse Minderjähriger soll überhaupt kein Unterschied gemacht werden zwischen Gewerbe und Hausindustrie.

Amtliche Erhebungen über die Kinderarbeit im Gewerbe und in der Hausindustrie sind unumgänglich notwendig, auch in Bezug auf die Lohnverhältnisse.

Die Schutzbestimmungen des schweizerischen Fabrikgesetzes sollen durch kantonale Vorschriften bis zum Erlaß einer schweizerischen Gewerbeordnung auch auf die jugendlichen Arbeiter im Gewerbe und in der Hausindustrie ausgedehnt werden.

Als Basis für diese Verordnungen diene der Grundsatz: Neben der Schule keine Erwerbsthätigkeit!

Als die geeignetsten Mittel, der Erwerbsthätigkeit neben der Schule die Berechtigung zu nehmen, sind ins Auge zu fassen: Die Unterstützung der Volksschule durch den Bund, und die Unterstützung armer Schulkinder mit Nahrung und Kleidung durch die Oeffentlichkeit (Kantone und Gemeinden).

2. **Fürsorge für arme, chronisch erkrankte Kinder, speziell für Rhachitische und Skrophulöse.** Referent: Dr. J. Hürlimann in Unter-Aegeri. Die Versammlung **beschließt** auf Grund folgender **Thesen** des Referenten:

1. Die Schweizerische gemeinnützige Gesellschaft begrüßt eine vermehrte Fürsorge für körperlich schwache und chronisch erkrankte Kinder, weil dadurch dem Ausbruche der Lungenschwindsucht im spätern Lebensalter in wirksamster Weise entgegengearbeitet würde. 2. Die Schweizerische gemeinnützige Gesellschaft ersucht die von ihr gewählte hygienische Kommission, dahin zu wirken, daß zur Verhütung der Kindertuberkulose die so nötige Aufklärung in weitesten Kreisen Platz greife. 3. Die hygienische Kommission genannter Gesellschaft erhält den Auftrag, bei

allfälligen Gründungen von Kinderheilstätten für arme, chronisch erkrankte Kinder mit Räten und allfälligen Gutachten, Erstellung von Normalien solche Bestrebungen zu fördern. 4. Soweit es die Mittel der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft erlauben, beteiligt sich dieselbe bei Errichtung von Kindersanatorien für Arme mit einmaligen Gründungsbeiträgen.

3. Beschlußfassung betr. Anhandnahme der Vorbereitung und Maßnahmen zur Gründung einer schweizerischen Anstalt für schwachsinnige Taubstumme.

4. September. Aargauische Kantonallehrerkonferenz in Rheinfelden. 1. Der Zeichenunterricht. Referent: Hasler-Baden; Korreferent: Schatzmann-Schöftland. Von der Versammlung angenommene Thesen:

1. Die gegenwärtige Methode des Zeichenunterrichts an unsern Primar- und Bezirksschulen ist veraltet und eine Aenderung in dieser Richtung dringend notwendig geworden. — Die neue Methode soll das Prinzip des Zeichnens nach der Natur zur Grundlage haben, indem hierdurch der Schüler zu intensivem Denken und Anschauen veranlaßt und infolgedessen selbständiger wird.
2. Zur Einführung in die neue Methode, inkl. malendes Zeichnen, sollen bezirksweise Kurse veranstaltet werden. Die Teilnehmer werden entschädigt. Diese Kurse sollen nicht in die Ferien fallen und von tüchtigen Fachleuten geleitet werden. Kurse für skizzierendes Zeichnen sollen damit verbunden werden.
3. Eine von der Delegiertenversammlung zu bestellende Kommission hat die Reorganisation des Zeichnenunterrichtes in die Hand zu nehmen und durchzuführen. (These 4—10 führen diesen Auftrag im Detail aus.)

2. Die Gesundheitspflege in der Schule. Referent: Professor Erismann-Zürich. Korreferent: Rektor Thut-Lenzburg. Von der Versammlung angenommene Thesen des Referenten:

1. Es ist Aufgabe der Schule, die größtmöglichste Leistungsfähigkeit der Kinder durch harmonische Ausbildung des Geistes und des Körpers anzustreben. 2. Dieses Ziel ist zu erreichen durch die ineinandergreifende Thätigkeit der Schulbehörde, des Lehrers und des Arztes. 3. Es ist wünschenswert, daß an den Lehrerbildungsanstalten den zukünftigen Lehrern Gelegenheit geboten werde, die entsprechenden hygienischen Kenntnisse zu erwerben.

Ferner adoptierte die Konferenz folgende Postulate von Dr. Schenker-Aarau:

1. Für die Zeit des Eintritts in die Schule soll in Zukunft nicht mehr der Geburtstag allein, sondern der Grad der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes maßgebend sein. In ein künftiges Schulgesetz sind dieser Forderung entsprechende Bestimmungen aufzunehmen. 2. Um hygienischen Uebelständen in unserm Schulwesen wirksam entgegentreten zu können, muß der angehende Lehrer in der Lehrerbildungsanstalt schon einen rationellen Unterricht in Hygiene erhalten. Der Lehrer soll dadurch befähigt werden, nicht nur auf die Schüler, sondern durch diese auch auf das Elternhaus und die ganze Gemeinde sanierend einzuwirken. 3. Der Erziehungsdirektion ist ein Arzt als Fachexperte für schulhygienische Fragen beizugeben. Derselbe ist Mitglied des Erziehungsrates. Ihm ist die Leitung und Ueberwachung einer einheitlichen Schulgesundheitspflege im Kanton zu übertragen. Er ist auch der unentgeltliche Berater für Schulpflegen und Lehrerschaft in schulhygienischen Fragen. Die Kosten übernimmt der Staat. 4. In großen Gemeindewesen, wo die Gewinnung eines passenden, für diesen Posten vorgebildeten Arztes keinen Schwierigkeiten begegnet, mag die Einführung

eigentlicher Schulärzte als empfehlenswert gelten. Im allgemeinen aber, und namentlich in Dörfern, die keine Aerzte haben, soll in erster Linie der nach These 2 hygienisch gebildete Lehrer die Gesundheit der ihm anvertrauten Kinder und die sanitarischen Verhältnisse seiner Schule überwachen. 5. An Tuberkulose erkrankte Lehrer sollen sofort nach Erkennung der Krankheit vom Staate in hinreichender und würdiger Weise pensioniert werden. Selbstverständlich sind auch Schüler, welche an Tuberkulose leiden, vom Schulbesuch auszuschließen. 6. Die Gemeinden, besonders solche von geringerer finanzieller Leistungsfähigkeit, sind namentlich bei Neubauten von Schulhäusern, bei Umbauten von ungenügenden Schullokalitäten und daheriger Verbesserungen schulhygienischer Zustände vom Staate in viel wirksamerer Weise zu unterstützen als bisher. 7. Die Lehrpläne unserer Schulen müssen dahin abgeändert werden, daß die von allen Seiten zugegebene Ueberbürdung nicht nur in der Volksschule, sondern auch in den höhern Lehranstalten endlich einmal beseitigt wird. Dafür soll den freien Leibesübungen mehr Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt werden, als es bisanhin geschehen ist. Das Turnen soll derart reorganisiert werden, daß es vor allem zur Hebung der Gesundheit der Schüler beiträgt.

8./9. September. Schweizerischer Lehrerinnentag in **Zürich**. 1. Keime der Frauenbewegung. Vortrag von Frl. Graf, Sekundarlehrerin in Bern. 2. Ueber die Abstinenz. Referentin: Frl. Dr. Hedwig Waser-Zürich.

15. September. Société pédagogique Neuchâteloise in **Peseux**. Petition an den Großen Rat, im neuen Schulgesetz die Wahl der Lehrer zu Gemeinde- und kantonalen Aemtern zu ermöglichen. **Beschluß**: in Zukunft auch die Primarlehrerinnen zur Mitgliedschaft zuzulassen:

15. September. Kantonaler Lehrerverein Solothurn in **Olten**. Jubiläum des 50jährigen Bestandes. Reorganisation des Zeichnungsunterrichts. Referent: Walker-Winterthur. Korreferent: Furrer-Schönenwerd. Angenommen wurden folgende gemeinsame **Thesen** des Referenten und Korreferenten:

1. Das skizzierende Zeichnen ist, wenn möglich, auf allen Schulstufen durchzuführen. 2. Im 1. und 2. Schuljahr tritt das skizzierende Zeichnen nur als Unterstützung der übrigen Fächer besonders im Anschauungsunterricht auf, vom 3. und 4. Schuljahr an besonders auch als Unterstützung des systematischen Zeichnens. Vom 3. Schuljahr an sind Skizzenhefte anzulegen. 3. Im systematischen Zeichnen ist überall von der Anschauung auszugehen. Lehrgang im Sinne des kantonalen Vorlagenwerks. Der Lehrer hat jedoch in der Auswahl des Stoffes völlig freie Hand. 4. Mit dem Zeichnen von pflanzlichen Formen nach der Natur (Blätter, Blüten ꝛc.) und deren einfacher Stilisierung soll möglichst früh begonnen werden. 5. Von der Erstellung eines kant. Wandtabellenwerkes ist Umgang zu nehmen. 6. Die Reform kann ohne derzeitige Aenderung des Lehrplanes durchgeführt werden. 7. Die vorgesehenen Zeichnungskurse sollen möglichst bald und zwar bezirksweise abgehalten werden. In denselben ist neben dem skizzierenden auch das systematische Zeichnen zu berücksichtigen.

Ferner folgende Thesen des **Referenten**:

a) Auf der Volksschulstufe sind im Freihandzeichnen keine Hilfsmittel anzuwenden.
b) Die Forderung des Lehrplans, Handhabe von Zirkel, Winkel und Lineal im Anschluß an die Raumlehre, ist überall durchzuführen;

und die These des **Korreferenten**:

Im Zeichnungsstoff der Oberschule sollen auch geradlinige Formen

aus Bau- und Kunstgewerbe und Handwerk (Bodenmuster, Möbel, Geräte u. s. w.) aufgenommen werden.

15. September. Appenzellische kantonale Reallehrerkonferenz in Bruggen. 1. Besuch des Elektricitätswerkes „Kubel" mit Erklärung durch einen Sachverständigen. 2. Die Naturlehre von Wettstein. Referent: Reallehrer Freund-Gais.

17./19. September. Generalversammlung des Vereins katholischer Lehrer und Schulmänner der Schweiz in Einsiedeln. (Mit Karten- und Lehrmittelausstellung.)

1. Sektionsversammlungen.
   a) Primarlehrer: Zielpunkte im Rechnungsunterricht an den Primarschulen. Referent: Lehrer Wüst, Niederbüren-St. Gallen.
   b) Sekundarlehrer: Der gewerbliche Unterricht auf der Sekundarschulstufe. Referent: Sekundarlehrer Eberli, Udligenschwil-Luzern.
2. Hauptversammlung:
   1. Die katholische Pädagogik im 19. Jahrhundert, mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. Referent: Seminardirektor Baumgartner-Zug.
   2. Die Karte im Dienste des Geographie-Unterrichtes der Schweiz. Referent: P. Wilhelm Sidler-Einsiedeln.
   3. Deutsch-schweizerische Ortsnamen. Referent: Erziehungsrat R. Brandstetter-Luzern.

22. September. Sektion Appenzell-St. Gallen des Evang. Schulvereins in St. Gallen. Vortrag von Prediger Walz-Herisau über Gedächtniskunst.

22. September. Solothurnischer Bezirkslehrerverein in Olten. Naturwissenschaft und Schulnaturgeschichte im 19. Jahrhundert. Referent: Dr. Stingelin-Olten.

24. September. Zürcherische Schulsynode in Thalweil. 1. Anfänge und Ziele der experimentellen Pädagogik. Referent: Professor Dr. Meumann-Zürich. Korreferent: J. Winteler-Zürich I. Die Thesen des Referenten wurden angenommen. Sie lauten mit einem Zusatzantrag von Sekundarlehrer G. Egli-Zürich (These 6):

1. Die experimentelle Pädagogik ist eine wissenschaftliche Schöpfung der neuesten Zeit. Historisch hat sie sich herausgebildet: 1. aus den Bestrebungen der Psychologen und Mediziner, eine wissenschaftlich begründete Geisteshygiene des Schulkindes zu schaffen; 2. aus den methodischen Intelligenzprüfungen der Psychiater; 3. insbesondere aus den Anwendungen der Forschungsmethoden der experimentellen Psychologie auf pädagogische Probleme; 4. aus den Bemühungen von Schulmännern um die exakte Beantwortung gewisser Fragen der Schulpraxis.
2. Die Experimentalpädagogik kann sich als eine selbständige Wissenschaft betrachten. Sie ist in ihrer gegenwärtigen Ausführung keineswegs bloß eine Anwendung der Methoden der physiologischen und experimentellen Psychologie auf pädagogische Fragen. Ihr Objekt ist ein eigentümliches, nämlich das lernende, nach einem bestimmten Bildungsziele strebende und zur Erreichung desselben angeleitete Schulkind, insbesondere dessen geistige Eigenart und geistige Entwickelung.
3. Das allgemeine Verfahren, pädagogische Fragen durch das Experiment zu entscheiden, wird voraussichtlich a) die wissenschaftliche Pädagogik völlig umgestalten, aber auch b) zahlreiche Neuerungen in die pädagogische Praxis bringen.
4. Eine gedeihliche Entwickelung der Experimentalpädagogik wird nur zu erreichen sein durch ein Zusammenarbeiten des Psychologen und des

Lehrers, insbesondere ist eine spezielle Ausbildung der zu experimentell pädagogischen Arbeiten bereitwilligen Lehrer in der Handhabung der psychophysischen Methoden zu erstreben.

5. Es wäre zu wünschen, daß die Schulpflege den Bestrebungen der experimentellen Pädagogik entgegenkäme, indem sie dem Lehrer gestattet, regelmäßig wiederkehrende Intelligenzprüfungen der Schüler zu veranstalten.
6. Wünschbar ist auch, daß jeder Lehrer erfolgreiche Verfahren (im Unterricht), die er gefunden, genau beschreibe und einer Sammelstelle mitteile.

2. Die Schule im Dienste der Strafrechtspflege. Referent: Professor Zürcher-Zürich. Thesen (angenommen):

1. Die Synode spricht sich für eine Erhöhung des Alters der Strafmündigkeit auf das 15. Jahr aus. 2. Sie hält dafür, daß bis zu diesem Alter pädagogisch-disziplinarische Straf- und Besserungsmittel der gerichtlichen und polizeilichen Bestrafung vorzuziehen seien. 3. Die Aufgaben, die dadurch der Schule und den Schulbehörden erwachsen, werden den Kapiteln zur Besprechung und Begutachtung überwiesen.

24. September. Thurgauische Schulsynode in Frauenfeld.

1. Der Grammatikunterricht in der Primarschule. Referent: Schildknecht-Romanshorn; Korreferent: Sekundarschulinspektor Pfr. Schuster-Stettfurt. Die Thesen der beiden Referenten, von der Versammlung angenommen, lauten:

1. Die Primarschule kann den Unterricht in der Grammatik nicht entbehren; derselbe ist ein integrierender Bestandteil des deutschsprachlichen Unterrichts und muß in organischer Verbindung mit demselben bleiben. 2. Der Grammatikunterricht soll planmäßig erteilt werden und namentlich auch die vom Dialekt abweichenden Formen der Schriftsprache berücksichtigen. Im Gebrauche der Terminologie, der Definitionen und Regeln der wissenschaftlichen Grammatik hat er sich auf das Einfachste und Unerläßlichste zu beschränken. An Stelle der zu hoch gehaltenen Sprachlehre unserer Lesebücher ist bei einer Neubearbeitung der letzteren ein systematisch angelegtes Uebungsbuch zu schaffen, in welchem der Zusammenhang mit dem übrigen Lehrstoff gewahrt wird.

2. Bericht und Antrag der Direktionskommission betr. den Lehrplan und die Lehrmittel für den Zeichenunterricht (und das neue Schreibvorlagewerk).

Ueber den Zeichnungsunterricht werden folgende Grundsätze aufgestellt: Der eigentliche Zeichenunterricht hat mit dem vierten Schuljahre zu beginnen. In den drei vorhergehenden Schuljahren sollen im Anschluß an den Anschauungsunterricht sogenannte Lebensformen in ganz freier Weise zur zeichnerischen Darstellung gelangen. Das geometrische Zeichnen ist nicht als selbständiges Fach, sondern nur im Anschluß an die Geometrie zu betreiben. Der Zeichenunterricht soll von der Anschauung ausgehen. Das sogenannte malende oder skizzierende Zeichnen ist durch alle Klassen im Anschluß an die übrigen Unterrichtsstoffe zu pflegen. Die Benutzung von Kartonmodellen und die Führung von Skizzenheften ist sehr zu empfehlen.

29. September. Société des maîtres secondaires Vaudois in Lausanne. L'enseignement de la géographie. Referent: Poirier-Delay-Montreux. Angenommene Thesen:

1. L'enseignement de la géographie dans les écoles secondaires revête un caractère à la fois utilitaire, pratique et scientifique. Il constitue un puissant moyen de culture intellectuelle, civique et morale; il développe l'esprit d'entreprise. Il est un des facteurs de prospérité économique, industrielle et commerciale du pays. Il a pour objet

essentiel de placer l'homme dans son milieu et de mettre en évidence les rapports qui relient les uns aux autres sous les faits physiques, économiques et sociaux. 2. Il se base sur l'intuition directe ou indirecte, et fait appel à l'observation, au raisonnement, au jugement et à la mémoire. Il a moins pour but de faire acquérir une somme plus ou moins grande de noms propres et de faits positifs que d'amener à tirer des déductions logiques et fécondes de certaines données fondamentales fournies par l'observation. 3. La géographie locale ou intuitive est le point de départ, la clef d'un enseignement rationnel et fécond de la géographie. 4. La géographie physique est à la fois la base et le couronnement de la géographie politique. L'une explique l'autre. Il faut partir de la nature pour arriver à l'homme. 5. Le dessin cartographique est un auxiliaire fort utile, mais non indispensable de l'enseignement de la géographie. 6. Quoiqu'un certain éclectisme en fait de méthode se justifie plainement, la méthode interrogative sera utilisée de préférence. 7. Il est urgent que les établissements secondaires soient dotés d'un manuel de géographie soigneusement illustré. 8. La géographie de la Suisse occupera dans le nouveau plan d'étude une place en rapport avec son importance et son utilité. 9. Un soin tout particulier doit être donné à l'étude et à la lecture des cartes topographiques. 10. Dans chaque établissement secondaire une salle spéciale devra être affectée à l'enseignement de la géographie. — Tout établissement secondaire devrait posséder un musée de géographie. 11. L'insuffisance de nos programmes de géographie est manifeste. Aussi est-il à souhaiter qu'une place soit faite au plus tôt à la géographie dans le programme des gymnases classiques et mathématiques, à la condition, toutefois, que le nombre des heures ne soit pas augmenté. 12. L'extension prise à notre époque par les études géographiques et la nécessité de préparer à cet enseignement les futurs maîtres secondaires, exigent impérieusement la création d'une chaire de géographie générale à l'Université de Lausanne.

30. September. Società degli Amici dell Educazione e d'Utilità pubblica in Agno. Berichterstattungen. Revision der Gesellschaftsstatuten. Beschluß: ein einheitliches Versicherungsinstitut für die tessinischen Lehrer (istituto di assecurazione per i Docenti) mit staatlicher Beteiligung anzustreben.

1. Oktober. Kantonalkonferenz der basellandschaftlichen Lehrerschaft in Liestal. (Kantonaler) Lehrplan und Lehrmittel. Referent: Schulinspektor Brunner-Liestal. Korreferent: Schwander-Reigoldswil.

6. Oktober. Jahresversammlung des Evangelischen Schulvereins der Schweiz in Olten. Der Evangelische Schulverein der Schweiz; seine Vergangenheit und Zukunft. Referent: Rektor Hoffstetter-Bader-Zürich. Erster Votant: R. Feldmann sen.-Bern.

7. Oktober. Jahresversammlung der Vereinigung für schulgeschichtliche Studien in der Schweiz in Luzern. Vortrag von Professor Dr. Haag-Bern über „K. V. von Bonstettens Wirksamkeit für die bernischen Schulen".

7./8. Oktober. Jahresversammlung des Schweizerischen Gymnasiallehrervereins Luzern.

Vorträge:

1. Professor W. von Arx-Solothurn: Gottfried Keller und die Schule.
2. Dr. F. Stähelin-Basel: Neuere Papyrusfunde.
3. Dr. R. Brandstetter: Ein philologischer Streifzug durch das alte Luzern.

8. Oktober. Versammlung der gemeinnützigen Vereine und Gesellschaften des Kanton Bern, (einberufen durch die gemeinnützige Kommission der kantonalen ökonomischen Gesellschaft) in Burgdorf. Besprechung der Vorsorge für schwachsinnige Kinder. Referent: Dr. Ganguillet.

Resolution: Nachdem die Notwendigkeit für die Erziehung schwacher Kinder sowohl im Primarschulgesetze von 1894 als in § 76 des Armengesetzes von 1897 klar und deutlich ausgesprochen worden ist und die Behörden durch Annahme der Motion Dr. Schwab in der Großratssession vom November 1897 ebenfalls die Dringlichkeit eines diesbezüglichen Ausführungsdekrets anerkannt haben, erachtet es die heutige Versammlung die gemeinnützigen Vereine und Gesellschaften des Kantons Bern für ihre Pflicht, gestützt auf obgenannte Thatsache und gestützt auf die heutige Beratung in dieser Frage, an die hiesige Regierung das dringende Gesuch zu stellen, es möchte nunmehr die Ausarbeitung des Ausführungsdekretes sofort an Hand genommen werden.

13./14. Oktober. Schweizerische Turnlehrerversammlung in Locarno. Die nationalen Uebungen und Spiele und ihre Berücksichtigung im Jugendturnen. Referent: Major Müller-Zürich. Korreferent: Roth-Zofingen. Die Versammlung beschloß in Zustimmung zu den Leitsätzen des Referenten:

Spiele und volkstümliche Uebungen sind als willkommene Ergänzung des Turnens aufzufassen, das die Grundlage der physischen Erziehung bleiben soll.

1. Anderwärts bestrebt man sich, gewisse Leibesübungen zur Volkssitte werden zu lassen. Dieses Ziel ist in der Schweiz, wenigstens in einzelnen Landesteilen, längst erreicht. Die Beachtung solcher Volkssitte ist ein Mittel zur allgemeinen Einbürgerung des Turnens.
2. Die Geschichte des Schweizerbundes, sowie der Wert der nationalen Leibesübungen an sich, machen uns eine vermehrte Pflege dieser Uebungen zur patriotischen Pflicht.
3. Auch aus besonderen, von den Verhältnissen der Turneinrichtungen und des Turnbetriebs herzuleitenden Gründen muß der Versuch, die nationalen Uebungen in angemessener Form in das Schulturnen einzubeziehen, unterstützt werden.
4. Vom praktischen Gesichtspunkte zur Hebung kriegerischer Tüchtigkeit aus sind Dauermärsche, Schießübungen und Kampfspiele besonders zu berücksichtigen.
5. Sache der Behörden ist es, den Lehrern in den genannten Uebungen die nötige Anleitung erteilen zu lassen.
6. Der Bund sollte keine Berufsschulen mit täglichem Unterricht für Jünglinge, welche nicht im praktischen Leben stehen, finanziell unterstützen, wenn sie nicht für die körperliche Ausbildung und für die Erhaltung und Förderung der Wehrfähigkeit ihrer Schüler in genügender Weise sorgen.

14./15. Oktober. Schweizerischer Seminarlehrerverein in Baden. 1. Der Geographieunterricht an den schweizerischen Lehrerseminaren. Referent: Professor Dr. Aeppli-Zürich. Angenommene Thesen:

1. Die Geographie hat vermöge ihrer zentralen Stellung zwischen den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern einerseits und den sprachlich-historischen anderseits einen so hohen formalen und praktischen Bildungswert, daß deren Pflege auch am Lehrerseminar mit allen Kräften zu fördern ist. 2. Der geographische Unterricht am Seminar soll voraussetzen können, daß in der vorbereitenden Anstalt (Primarschule, Sekundarschule ꝛc.) ein besonderer Kurs in Heimatkunde und ein zwei- bis dreijähriger Kurs in Länderkunde vorausgegangen sei. 3. Am Seminar

sollen dem geographischen Unterricht insgesamt 6—10 Jahresstunden eingeräumt werden, die so zu verteilen sind, daß der Unterricht sich womöglich bis in die oberste Klasse erstreckt. 4. Der Lehrstoff umfaßt: a) Kartenlehre; b) Länderkunde der Schweiz, Europas und der übrigen Erdteile; c) Allgemeine Geographie: Physische und mathematische Geographie, mit letzterer zusammen die wichtigsten Kartenprojektionen.

2. Ziel und Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts am Seminar. Referent: Dr. Oppliger-Küsnach.

24. Oktober. Sektion Thurgau des SLV. in Weinfelden. Die Stellung der Schulbehörden zu Lehrerschaft und Schule. — Wie kann ein gedeihliches Zusammenwirken zum Wohl der Schule gefördert werden? Referent: Weideli-Hohentannen. Korreferent: Sekundarlehrer Thalmann-Frauenfeld.

27. Oktober. Außerordentliche Versammlung des Vereins schweizerischer Gesang- und Musiklehrer in Zürich. Annahme der Thesen von Direktor Fröhlich (25. August) betr. Stellung und Aufgaben des Vereins. Beschlüsse: 1. die Umgestaltung der Gau- und Bezirksfeste kräftig zu unterstützen (Antrag Wydler), 2. eine endgültige Redaktion unserer Volkslieder anzustreben.

27./28. Oktober. Jahres- und Delegiertenversammlung des Schweizer. Lehrervereins in St. Gallen.

a) Delegiertenversammlung.

1. Geschäftliches.

2. Lehrerheim und Unterstützungskasse. Referent: S. Walt-Thal. Beschlüsse:

I. Die Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins beauftragt den Zentralvorstand, mit Hilfe des Instituts der Erholungs- und Wanderstationen (J. E. W.) und in Ausführung von Art. 5, c der Statuten des J. E. W. eine Hilfskasse für kranke, bedürftige Lehrer zu organisieren. II. Die Delegiertenversammlung erklärt sich im Prinzip für die Errichtung eines Heims für schweizerische Lehrer im Sinne der Ausführungen des Referenten. III. Die Delegiertenversammlung beauftragt den Zentralvorstand, die Initiative zur Realisierung der Idee zu ergreifen und zu diesem Zwecke eine leitende Kommission zu ernennen, der in Verbindung mit dem Zentralvorstand die Aufgabe zukommt, alle nötigen Vorarbeiten zur Errichtung eines schweizerischen Lehrerheims zu treffen und zu Handen der nächsten Delegiertenversammlung bestimmte Vorschläge einzubringen. IV. Die Delegierten des Schweizerischen Lehrervereins erklären sich bereit, in ihren Kreisen für die Idee eines Lehrerheims zu wirken und dessen Errichtung nach Kräften zu fördern.

b) Hauptversammlung.

1. Die ökonomische Stellung der Lehrer in der Schweiz. Referent: C. Schmid-Chur. Angenommene Thesen des Referenten:

1. Trotzdem mehrere Kantone in den letzten Jahren hinsichtlich der Lehrerbesoldungen erfreuliche Fortschritte zu verzeichnen haben, ist die ökonomische Stellung eines großen Teiles der schweizerischen Lehrerschaft auch heute noch ungenügend, indem a) sowohl die Minima als Maxima der Barbesoldungen fast allerwärts weit hinter den in Biel (1898) geforderten Ansätzen*) zurückstehen; b) die Mehrzahl der Kantone noch keine

*) a) Grundgehalt von Fr. 1500 nebst Wohnung, Holz, Garten und nach je fünf Dienstjahren Alterszulagen bis zum Maximalgehalt von Fr. 2500; b) staatlicher Ruhegehalt, der nach 25 Dienstjahren der Hälfte der gesetzlichen Barbesoldung gleichkommt und mit jedem weitern Dienstjahr um 1% der letztern ansteigt.

gesetzlichen Bestimmungen über genügende staatliche Ruhegehalte besitzt, oder dieses Institut überhaupt nicht kennt; c) Stellvertretungskassen in den meisten Kantonen fehlen und da, wo sie vorhanden sind, zum Teil einer richtigen Organisation entbehren; d) Witwen- und Waisenkassen in sechs Kantonen und Halbkantonen gar nicht existieren, in andern so organisiert sind, daß sie nicht irgendwie wirksame Unterstützungen verabreichen können; e) Lehrer und Lehrerinnen einander in Pflichten und Rechten nicht gleichgestellt sind. 2. Der Schweizerische Lehrerverein begrüßt es daher lebhaft, daß in der letzten Session der Bundesversammlung die Subvention der Volksschule durch den Bund wieder zur Beratung gebracht worden ist, und giebt sich der festen Hoffnung hin, daß diesmal eine befriedigende Lösung der Frage gefunden werde, da es speziell den Bergkantonen nur durch dieses Mittel ermöglicht wird, ihren Lehrern eine sichere ökonomische Stellung (Fr. 800—1200 Besoldung an Halbjahrschulen) zu bieten 3. Der Schweizerische Lehrerverein hält daran fest, daß die Unterstützung der schweizerischen Volksschule in erster Linie Bundeshilfe sein soll, im Sinne seiner früher an die eidgenössischen Räte gerichteten Eingaben. 4. Der Schweizerische Lehrerverein verkennt die Schwierigkeiten, die sich auch dann noch der Hebung der in Ziffer 1 lit. a, b, c, d und e gerügten Uebelstände entgegenstellen, nicht, betrachtet es aber als eine seiner Hauptaufgaben, an der Ueberwindung derselben nach Kräften mitzuhelfen. 5. Speziell machen es sich die Mitglieder des Schweizerischen Lehrervereins zur Pflicht, im Sinne der in Biel gefaßten Beschlüsse für möglichst rasche und ausgiebige Aeuffnung der Lehrerwaisenstiftung — der ersten schweizerischen Hilfskasse auf Schulgebiet thätig zu sein.

2. Die Anstellungsverhältnisse der Lehrer in der Schweiz. Referent: Chr. Beetschen-Thun. Angenommene Thesen:

1. Die Anstellungsverhältnisse der schweizerischen Lehrer weisen große Verschiedenheiten auf. Sie richten sich nach den kantonalen Eigenheiten, welche sich aus den kantonalen Verhältnissen erklären. 2. Bei einer aufmerksamen Prüfung fallen aber verschiedene Uebelstände auf. Pflicht der schweizerischen Lehrerschaft ist es, dieselben beseitigen zu helfen. 3. Der Schweizerische Lehrerverein stellt in dieser Beziehung folgende Forderungen auf: a) Die Lehrer werden auf dem Wege der Berufung durch die Gemeinde auf den Vorschlag der zuständigen Behörden gewählt; in den größeren Schweizerstädten kann die Wahl städtischen Behörden übertragen werden. b) Eine zu kurze Amtsdauer ist sowohl für den Lehrer wie für die Schule und Gemeinde ein großer Nachteil. c) Wo die periodische Wiederwahl eingeführt ist, sollte die Amtsdauer wenigstens sechs Jahre betragen. d) Die Ausstellung von Patenten mit beschränkter Dauer und von Patenten nach Graden halten wir für des Lehrerstandes unwürdig. Ausgenommen werden Bestimmungen betr. Amtsenthebung. e) Eine willkürliche Versetzung von einer Gemeinde in eine andere sollte sich der Lehrer nicht gefallen lassen müssen. f) Bei Anstellungen sollte von Probelektionen Umgang genommen werden. 4. Aufgabe der Lehrerschaft ist es, durch das Mittel kantonaler Lehrerverbände, deren Bestrebungen in dem Schweizerischen Lehrerverein das gemeinsame Band finden, die Härten und Gefahren der periodischen Wahl, insbesondere in kleineren Schulkreisen nach Kräften zu mildern.

3. Zur Begutachtung an den Zentralausschuß werden überwiesen: Die Frage der Freizügigkeit der Lehrer und die Schaffung eines ständigen Sekretariates.

29. Oktober Luzernische Kantonallehrerkonferenz in Willisau. 1. Schule und ansteckende Krankheiten. Referent: Sanitätsrat Dr. Schmid-Luzern. Korreferent: Schuldirektor Egli-Luzern.
Diskussion über das neue Lehrerprüfungsreglement.

2. November. Kantonale Schulsynode in Bern. Durchberatung des Gesetzentwurfes über die Schulsynode.

4. November. Zürcherischer Hochschulverein in Horgen. Vortrag von Dr. O. Schultheß-Frauenfeld: Aus neueren Papyrusfunden.

5. Glarnerischer Kantonallehrerverein in Glarus. 1. Der naturkundliche Unterricht in der Volksschule. Referent: Sekundarlehrer Wirz-Schwanden. Korreferent: Sekundarlehrer Müller-Näfels. 2. Notwendigkeit, Aufgabe und Organisation eines glarnerischen Lehrerturnvereins. Referent: Sekundarlehrer: Auer-Schwanden.

9. November. Versammlung der Schulinspektoren der romanischen Schweiz in Genf. 1. Les classes spéciales pour anormaux et arriérés. Referentin: Mad. Picker-Genf und Mad. Rueg-Genf. 2. Le livre de lecture. Referent: H. Gobat-Delémont.

12. November. Delegiertentag des schweizerischen Katholikenvereins in Luzern. Referat von Ständerat Winiger-Luzern über die Schulfrage (Bundessubvention der Volksschule) mit folgenden Ausführungen (nach „Vaterland"):

1. Wir müssen darauf bestehen, daß der Volksschule der christliche Charakter bleibe.
2. Unter der Leitung und Herrschaft des Bundes würde aller Voraussicht nach dieser christliche Charakter unterdrückt werden und an die Stelle der christlichen die konfessionslose Schule treten.
3. Daher soll die Selbständigkeit der Kantone auf dem Gebiete der Volksschule aufrecht erhalten werden.
4. Dieses Ziel soll allen Katholiken, wie auch den positiven Protestanten gemeinsam sein.
5. Die Subventionierung durch den Bund ist eine Entwicklungsphase in dem Bestreben, die maßgebende Leitung des Volksschulwesens von den Kantonen auf den Bund zu übertragen.
6. Deshalb können wir den dahin zielenden Vorschlägen unsere Unterstützung nicht verleihen, sondern müssen sie bekämpfen.

14. November. Hundertste Versammlung der zugerschen Kantonallehrerkonferenz in Zug. 1. Die Bedeutung der Kenntnis der Psychologie für den Lehrer und deren Anwendung in Erziehung und Unterricht. Referent: Pfr. Gapp-Baar. 2. Was kann der Lehrer zur Förderung der Heimatkunde thun?

14. November. Gemeinsame Versammlung der Bezirkskonferenzen des Kanton Schaffhausen in Schaffhausen (anläßlich der heimatkundlichen Ausstellung daselbst.) Berichterstattung der Kommission für heimatkundlichen Unterricht über ihre bisherige Thätigkeit. Referent: G. Meister-Schaffhausen. 2. Lehrprobe über ein Thema der Heimatkunde (Wanner-Schaffhausen). 3. Gang durch die Ausstellung mit Erläuterungen.

20. November. Freiwillige Schulsynode von Baselstadt in Basel. 1. Die Examenfrage. Referent: Dr. E. Propst und Rektor Werder.

Thesen des Referenten:

1. Eine Berührung der Schule mit der Oeffentlichkeit ist erwünscht. Insofern die überall bestehenden öffentlichen Prüfungen diese Berührung auf die am wenigsten störende Weise vermitteln, sind sie beizubehalten, da sie zudem den Lehrern die Gelegenheit geben, die Kollegen vor der Klasse zu sehen und so von ihnen zu lernen.
2. Der Nachteil der öffentlichen Prüfungen liegt darin, daß ihnen, da sie doch aus verschiedenen Gründen die Arbeit und die Leistungen der Schule nur sehr mangelhaft darstellen können, vielfach ein zu

hoher Wert beigelegt wird: a) von den Lehrern, die dadurch veranlaßt werden können, mit den Schülern auf die Prüfung als auf eine Schaustellung hin zu arbeiten; b) von den Behörden, wenn sie ihr Urteil über die Lehrer nach dem Ergebnis der Prüfungen bilden und wenn sie, gestützt auf dieses Urteil, den Lehrern ihre Stellung zuweisen.

3. Den Mißständen kann entgegengetreten werden: a) indem die Prüfungen freier gestaltet werden; b) indem Männer in die Inspektionen gewählt werden, die befähigt und gewillt sind, aus gewissenhaften Beobachtungen, statt aus dem Eindruck halbstündiger öffentlicher Prüfungen sich ihr Urteil über die Lehrkräfte zu bilden.

Thesen des Korreferenten:

1. Die Prüfungen sind eine in Wesen und Bedeutung der Schule begründete Einrichtung.
2. Die in Basel geltende Ordnung für die Prüfungen hat sich im allgemeinen bewährt; wenn bei ihr der Prüfungszweck nicht erreicht wird, so liegt das an Verhältnissen, die mit der Vorschrift an sich in keinem Zusammenhang stehen.

Eine Abstimmung über die Thesen fand nicht statt.
2. Aus dem Gebiete der Schulhygiene. Referent: Dr. P. Barth.

24. November. Bündnerischer Lehrerverein in Davos-Platz. Wie muß eine gute Schulinspektion eingerichtet sein? Referent: Pfr. Bär-Castiel. 1. Votant: Schulinspektor Disch-Dissentis.

15. Dezember. Glarnerische Sekundarlehrerkonferenz in Lintthal. 1. Ueber die Aufnahmsprüfungen und die Unentgeltlichkeit der Schreib- und Lehrmittel. Referent: Schlegel. 2. Mitteilungen von Schulinspektor Dr. Hafter über die Reform der französischen Orthographie.

29. Dezember. St. Gallische Sekundarlehrerkonferenz in St. Gallen. Der Zeichenunterricht auf der Stufe der Volksschule. Referent: Dr. U. Diem-St. Gallen.

V. Totentafel.

12. Januar. † in Zürich Jakob Baur, seit 1849 Lehrer in Riesbach, seit 1861 Lehrer in der Stadt Zürich, ref. 1895; zugleich eifriger Förderer des Volksgesangs und leitendes Mitglied der zürcher Liederbuchanstalt.

25. Januar. † in Bern Dr. Ed. Müller von Nidau, 1845—49 ref. Pastor in Dresden, seit 1863 Professor der praktischen Theologie an der Hochschule in Bern.

1. März. † in Bern Dr. A. Zeerleder, Professor des deutschen Privatrechts an der Hochschule Bern und hervorragender juristischer Schriftsteller und Politiker.

11. März. † in Bern Dr. Emil Blösch, Professor der neueren Kirchengeschichte und Oberbibliothekar der Stadtbibliothek.

13. März. † in Basel Dr. Rud. Stähelin, seit 1875 Professor der Kirchengeschichte, Verfasser einer Biographie Zwinglis.

16. März. † in Wabern bei Bern Konrad Lauener, seit 1878 Sekretär des bernerischen Erziehungswesens.

1. April. † in Biel Nikolaus Jakob, bis 1893 Lehrer der Geographie und der Naturwissenschaften am Progymnasium daselbst, bekannt durch seine geographischen und naturkundlichen Lehrbücher.

4. April. † in Zürich Dr. A. L. Kym, seit 1849 Dozent, seit 1850 Professor der Philosophie an der Hochschule Zürich.
6. Mai. † in Zürich Georg Schibel, 1832 als Nachfolger Scherrs zum Direktor der Blinden- und Taubstummenanstalt in Zürich berufen, an der er 60 Jahre lang bis zu seiner Resignation 1892 wirkte.
18. Mai. † in Freiburg Nationalrat Heinrich (Kaspar von) Schaller, Staatsrat seit 1858, 1872—81 kantonaler Erziehungsdirektor.
20. Mai. † in St. Gallen Jakob Schlaginhausen, 1841—1891 Lehrer und von 1854 an Vorsteher der städtischen Mädchenschule daselbst.
30. Mai. † in Riehen-Baselstadt August Frese, seit 1875 Direktor der Taubstummenanstalt Emden-Hannover, seit 1882 Inspektor der Taubstummenanstalt Riehen bei Basel.
14. Juli. † in Baden-Aargau Dr. J. J. Bäbler, seit 1876 Professor für deutsche Geschichte an der Kantonsschule in Aarau, zugleich für historische Forschung thätig (Biographie von Samuel Henzi; Aargauische Flurnamen).
15. Juli. † in Locarno Dr. theol. Luigi Imperatori, Seminardirektor daselbst.
9. August. † in Neuenburg Dr. Eugène Ladame, seit 1874 Professor der Kirchengeschichte an der dortigen theologischen Fakultät.
6. September. † in Winterthur Dr. Joh. Jakob Welti, seit 1862 Lehrer der alten Sprachen, 1873—92 Rektor der höheren Schule daselbst.
10. September. † in Bern Dr. med. Felix Schenk, von Signau, Bandagist, bekannt durch hygienische Veröffentlichungen und seine theoretische und praktische Bethätigung auf dem Gebiete der Schulhygiene („Schenksche Schulbank").
19. September. † in Neuenburg Aimé Humbert, 1848 Mitglied der provisorischen Regierung, nachher Staatsrat und bis 1858 Erziehungsdirektor seines Heimatkantons, bis vor kurzem Professor der Litteratur an der Akademie.
27. September. † in Küsnach-Zürich Seminarlehrer Joh. Emil Rothenbach, früher in Bern und Basel als Lehrer an den höheren Schulen thätig.
28. September. † in Luzern Gustav Arnold, Musikdirektor daselbst 1865—93.
29. Oktober. † in Neuenburg Friedrich Ludwig Godet, 1837—44 Erzieher Kaiser Friedrich III., 1849 Pfarrer in Neuenburg und bis 1887 Professor der Theologie daselbst, Verfasser eines geographischen Lehrbuches und zahlreicher theologischer Schriften.
1. Dezember. † in Wettingen-Aargau Seminardirektor Jakob Keller, 1833 Lehrer und seit 1876 Direktor der höheren Töchterschule und des Lehrerinnenseminars Aarau, seit 1887 des Lehrerseminars in Wettingen. Hervorragender Forscher auf dem Gebiete der Kultur- und Erziehungs-, Sprach- und Litteraturgeschichte.
23. Dezember. † in Zürich Albert Fisler, seit 1883 Lehrer in Wädensweil, dann in Zürich, seit 1891 Lehrer an der Spezialklasse für Schwachbegabte daselbst und 1899 Leiter des schweizerischen Kurses zur Ausbildung von Lehrern für Schwachbegabte, ein für das Wohl der anormal begabten und sittlich gefährdeten Jugend, unermüdlich thätiger Mann.

